Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8870912
Centre d'intérêt: 639

Bourbeau, Nicole.

C'est pas lisable (sic) : la lisibilité des textes didactiques : guide pratique / Nicole Bourbeau ; [pour le] Département de français, Collège de Sherbrooke. -- Sherbrooke : Le Collège, 1988.
161 p. : ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. Code: 1515-0032. Bibliogr.: p. 141-143.

ISBN 2-920916-11-4

Vedette(s)-secondaire(s): Collège de Sherbrooke. Département de français

Descripteur(s): Matériel didactique * Qualité de la langue * Langue écrite * Compréhension * Guide * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Lisib. ité

Ce guide pratique a été conçu à l'intention des professeurs de l'ordre collégial, qu'ils soient auteurs ou simples utilisateurs de textes didactiques. Il vise deux objectifs: d'abord leur faire prendre conscience des difficultés des textes et ensuite leur suggérer des moyens concrets pour rendre ces textes accessibles à la clientèle collégiale. Le document considère la lisibilité sous deux angles: celui de la langue utilisée et celui du contenu à transmettre. Le chapitre sur la langue passe en revue les caractéristiques qui rendent lisibles certains types de mots et certaines structures syntaxiques. Le chapitre sur le contenu montre comment le degré d'abstraction, la densité et la cohérence du texte influent sur la lisibilité.

Type de document: d

EDUQ
88/0912

C'est pas lisable! (sic)

LA LISIBILITÉ DES TEXTES DIDACTIQUES

Guide pratique

Nicole Bourbeau

juin 1988

Collège de Sherbrooke

Français

EDUQ
8870912

Collège de Sherbrooke

C'est pas lisable! (sic)

LA LISIBILITE DES TEXTES DIDACTIQUES

Guide pratique

Nicole BOURBEAU
Département de français

Juin 1988

Ce guide a été réalisé grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Pour obtenir une copie de ce guide, veuillez envoyer un chèque ou un mandat postal de 10$ à l'ordre de:

Nicole BOURBEAU
Département de français
Collège de Sherbrooke
475, rue du Parc
Sherbrooke, QUEBEC
J1H 5M7

Dépôt légal
Bibliothèque Nationale du Québec
2e trimestre 1988
ISBN: 2-920916-11-4

(c) Collège de Sherbrooke

SOMMAIRE

Ce guide pratique a été conçu à l'intention des professeurs de l'ordre collégial, qu'ils soient auteurs ou simples utilisateurs de textes didactiques. Il vise deux objectifs: d'abord leur faire prendre conscience des difficultés des textes et ensuite leur suggérer des moyens concrets pour rendre ces textes accessibles à la clientèle collégiale.

Ce document considère la lisibilité sous deux angles, celui de la langue utilisée et celui du contenu à transmettre. Le chapitre sur la langue passe en revue les caractéristiques qui rendent lisibles certains types de mots et certaines structures syntaxiques. Le chapitre sur le contenu montre comment le degré d'abstraction, la densité et la cohérence du texte influent sur sa lisibilité.

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1: LA LISIBILITE ET LE TEXTE DIDACTIQUE	7
I- DEFINITION DU TEXTE DIDACTIQUE	11
A- Le texte d'enseignement	11
B- Le texte d'illustration ou d'actualisation	12
C- Le texte d'apprentissage	12
II- DE LA LISIBILITE A LA LECTURE ET VICE VERSA	15
A- Qu'est-ce que la lisibilité?	15
B- Qu'est-ce que la lecture?	15
1- La perception visuelle	15
2- Le traitement par la mémoire de travail	16
3- Le traitement par la mémoire à long terme	17
CHAPITRE 2: LA LANGUE LISIBLE	19
I- LA MESURE DE LA LISIBILITE LINGUISTIQUE	23
A- Survol des formules de lisibilité	24
B- Application de la formule de Gunning	25
C- Utilisation des résultats	26
II- LES VARIABLES LINGUISTIQUES DE LA LISIBILITE	29
A- Les mots lisibles	29
1. Les mots familiers	29
2. Les mots employés dans leur sens habituel	31
3. Les mots concrets	32
4. Les mots personnels	33
QUOI FAIRE AVEC DES MOTS DIFFICILES?	35
B- Les phrases lisibles	41
1. Les phrases courtes	41
2. Les phrases prédictives	43
a) L'énumération courte et délimitée	44
b) La structure à 2 ou 3 niveaux	45
c) L'écran linguistique court	46
d) La symétrie des éléments	49
3. Les phrases affirmatives	50
4. Les phrases actives	51
5. Les phrases variées	51
QUOI FAIRE AVEC DES PHRASES DIFFICILES?	53

CHAPITRE 3: LE CONTENU LISIBLE 59

I- LE DEGRE D'ABSTRACTION DU TEXTE 63
A- La nature du contenu 63
B- Les types de textes 65
1. Le texte narratif 65
2. Le texte descriptif 65
3. Le texte explicatif 65
4. Le texte argumentatif 66
C- Les types de rapports logiques 66
1. L'attribution 67
2. La séquence temporelle 67
3. La comparaison et l'opposition 68
4. La causalité 69
D- L'inférence 70
QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE ABSTRAIT? 75

II- LA DENSITE DU TEXTE 77
A- Le nombre de concepts 77
B- Le nombre de concepts nouveaux 77
QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE DENSE? 83

III- LA COHERENCE DU TEXTE 85
A- La macrostructure ou organisation globale 85
1. L'organisation logique 86
2. La mise en évidence de la structure 87
3. La structure des textes didactiques 88
a) Les textes d'enseignement 89
b) Les textes d'illustration 89
c) Les textes d'apprentissage 90
B- La microstructure ou cohésion interne 90
1. Les connecteurs linguistiques 91
2. Les anaphores et autres mots référentiels 91
QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE INCOHERENT? 95

CHAPITRE 4: LES INDICES MATHEMATIQUES DE LISIBILITE 99

I- DESCRIPTION DES PRINCIPALES METHODES DE CALCUL 103
A- Les méthodes de Flesh 103
1. La formule de facilité de lecture 103
2. La formule d'intérêt humain 106
3. Le test simplifié de lisibilité 107
B- La méthode de Henry 115
C- Le test de closure 121

II- LES LIMITES DES INDICES DE LISIBILITE 127
A- Evaluation de la difficulté du contenu 127
B- Evaluation des différents types de textes 127
C- Mise en garde 128

CONCLUSION 129

PRINCIPES 133

BIBLIOGRAPHIE 139

ANNEXES

I- "Le Motel des mystères" 147

II- Vocabulaire fondamental du québécois parlé 153

III- Abaques de Henry 161

♦♦♦

INTRODUCTION

I- L'origine de ce guide: *C'est pas lisable!* (sic)

A l'heure de l'électronique, le texte écrit reste encore le média privilégié des professeurs. Toutefois le recours à l'écrit présuppose que l'élève sait lire. Or l'expérience personnelle et des enquêtes récentes nous apprennent qu'une proportion non négligeable de la clientèle collégiale éprouve des difficultés de lecture. Qui d'entre vous, en effet, n'a jamais entendu, comme moi, la phrase fatidique: "C'est pas lisable (*sic*), ce texte-là!"

Suite à cette appréciation, on peut adopter deux positions: accuser l'élève d'incompétence ou examiner le texte incriminé. La première solution, plus expéditive, ne corrige pas la situation; par contre, il vaut souvent la peine de réfléchir à la lisibilité des documents. Plusieurs des textes utilisés dans nos cours, parce qu'ils n'ont pas été conçus pour des élèves, présentent de réelles difficultés de lecture.

Ce guide n'a pas été conçu à partir d'une expérimentation. Il est plutôt la synthèse d'une abondante documentation autant française, américaine que québécoise.

II- Les objectifs de ce guide: faire prendre conscience des difficultés des textes et suggérer des interventions

Ce guide est destiné aux professeurs, plus spécialement à ceux de l'ordre collégial. Je me propose d'abord d'y expliquer les principaux obstacles à la lisibilité des textes didactiques. Une fois définis certains paramètres qui rendent ces textes difficiles, je voudrais suggérer des façons d'intervenir pour rendre lisibles ces textes difficiles mais souvent indispensables.

Mon but n'est pas, vous l'aurez deviné, de faire retirer de la circulation tous les textes jugés complexes, loin de là. Je souhaite plutôt qu'on puisse donner à l'élève les moyens de lire des textes qu'il aurait autrement rejetés; en l'encadrant ainsi, on pourra le faire progresser et l'amener à lire des textes de plus en plus difficiles.

Comme les professeurs sont à la fois des utilisateurs et des auteurs de textes didactiques, mes remarques portent autant sur la lisibilité des oeuvres déjà existantes que sur celle des textes en cours de production.

III- Le contenu de ce guide

Chapitre 1: La lisibilité et le texte didactique

Ce chapitre définit les termes *lisibilité*, *lecture* et *texte didactique*. Si on considère leur fonction, on distingue trois types de textes didactiques: le texte d'enseignement, le texte d'illustration et le texte d'apprentissage. La lisibilité de ces documents est étroitement liée aux étapes du processus de lecture: perception visuelle, traitement par la mémoire de travail et par la mémoire à long terme.

Chapitre 2: La langue lisible

Ce chapitre traite des variables linguistiques de la lisibilité. Sur le plan linguistique, on peut dire que la lisibilité dépend du vocabulaire et de la syntaxe. Certains mots (familiers, concrets) et certaines phrases (courtes, prédictives) sont plus faciles à décoder parce qu'ils respectent les capacités de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme.

Chapitre 3: Le contenu lisible

Ce chapitre étudie la matière même des textes, c'est-à-dire le contenu, et son organisation. Sur ce plan, les difficultés tiennent au degré d'abstraction, à la densité et à la cohérence du texte.

Chapitre 4: Les indices mathématiques de lisibilité

Les chapitres précédents exposaient les principaux critères de lisibilité; le dernier chapitre propose des moyens mathématiques pour la mesurer. Il existe des moyens mathématiques (formules, tableaux, tests) pour calculer le degré de lisibilité des textes. Les indices ainsi obtenus doivent toutefois être utilisés avec discernement; en effet, les résultats mathématiques ne permettent pas d'évaluer tous les facteurs de lisibilité, notamment ceux liés au contenu.

IV- La méthode utilisée

Pour donner à ce document une perspective de guide pratique, j'ai choisi d'utiliser une méthode qui combine théorie et exercices et qui soit de consultation facile.

Dans chaque chapitre, on trouve d'abord une brève introduction qui situe les notions à venir. Vient ensuite un plan qui permet de survoler les aspects qui seront développés dans le chapitre et de saisir leur hiérarchie.

Dans tout le document, la théorie est illustrée de nombreux exemples encadrés de pointillés; ces exemples sont tirés de manuels scolaires et de recueils de notes de cours. Les principes à retenir sont imprimés en caractères gras. Ces principes sont aussi regroupés à la fin du guide pour une consultation rapide.

Tous les chapitres se terminent par un exercice qui permet l'application de toutes les notions récemment apprises et par une rubrique intitulée *QUOI FAIRE AVEC...* qui rassemble des conseils pratiques pour solutionner une difficulté particulière.

Chapitre 1

La lisibilité et le texte didactique

Même à l'âge de la télévision et de l'ordinateur, il ne saurait y avoir de formation sans recours à l'écrit, c'est-à-dire au texte didactique. Vous et moi utilisons à des fins didactiques une multitude de documents de formes variées et de provenances diverses. Nous leur donnons plusieurs fonctions: transmission de connaissances, illustration de notions abstraites, vérification du degré de compréhension, etc. Pour remplir efficacement ces rôles, les textes doivent être lisibles pour les élèves auxquels nous les présentons.

Dans ce chapitre, nous verrons ce qu'est un texte didactique et nous observerons les liens qui existent entre la lisibilité et le processus de lecture.

PLAN DU CHAPITRE 1

LA LISIBILITE ET LE TEXTE DIDACTIQUE

I- DEFINITION DU TEXTE DIDACTIQUE

A- Le texte d'enseignement

B- Le texte d'illustration ou d'actualisation

C- Le texte d'apprentissage

II- DE LA LISIBILITE A LA LECTURE ET VICE VERSA

A- Qu'est-ce que la lisibilité?

B- Qu'est-ce que la lecture?
1- La perception visuelle
2- Le traitement par la mémoire de travail
3- Le traitement par la mémoire à long terme

I- Définition du texte didactique

Au sens strict, le texte didactique désigne les manuels scolaires, les notes de cours et tous les "écrits rédigés en prose continue, préparés scientifiquement à des fins éducatives."[1] Par son apparence extérieure, on reconnaît rapidement ce texte didactique: sa typographie, sa mise en page, ses illustrations, ses index, etc. le distinguent des autres formes d'écriture.

Dans un sens plus large, on peut appeler texte didactique tout document écrit qui, même s'il n'a pas été conçu à cette fin, est utilisé dans le cadre de cours. Ainsi un roman, un rapport de recherche ou un éditorial peuvent devenir des textes didactiques.

Si l'on considère leurs fonctions, on peut distinguer trois types de textes didactiques: le texte d'enseignement, le texte d'illustration ou d'actualisation et le texte d'apprentissage.

A- LE TEXTE D'ENSEIGNEMENT

Au collégial, le texte d'enseignement est le plus souvent un exposé à dominante logico-argumentative. Il présente la matière du cours, son contenu, de façon structurée. Le texte d'enseignement "porte principalement sur des concepts abstraits qui sont organisés en théorie ou en système et qui appartiennent à un corpus de savoir."[2] Il livre des concepts et les situe par rapport à d'autres déjà connus. La segmentation de la matière dépend d'une hiérarchisation des concepts à enseigner.

Les manuels que vous utilisez sont constitués en grande partie de textes d'enseignement.

---

[1]Francine Landry, "L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié", p. 210.

[2]Francine Landry, *La communication écrite dans les cours de la Télé-Université*, p. 28.

B- LE TEXTE D'ILLUSTRATION OU D'ACTUALISATION

Le texte d'illustration ou d'actualisation est un complément pratique et concret au texte d'enseignement. Dans le but d'illustrer la matière ou de la mettre à jour, il vous arrive de détourner un texte de son public cible, c'est-à-dire de l'utiliser dans un contexte différent, avec un objectif imprévu par son auteur. Par exemple, un éditorial peut vous aider à illustrer une notion de science politique ou un texte publicitaire peut actualiser votre réflexion sur les valeurs de la société. Ce type de texte, généralement plus abordable que le texte d'enseignement, peut aussi vous servir d'amorce, il peut créer une motivation, susciter la curiosité d'en connaître davantage.

C- LE TEXTE D'APPRENTISSAGE

Dans la plupart des manuels, le texte d'apprentissage suit le texte d'enseignement et le texte d'illustration. C'est lui qui présente des activités directement reliées à l'atteinte des objectifs et à l'assimilation du contenu du cours. Les questionnaires de différents types, les problèmes, par exemple, sont des textes d'apprentissage. On les appelle ainsi parce qu'ils permettent de mieux comprendre et d'appliquer les connaissances récemment acquises et de les fixer dans la mémoire.

Vous l'aurez deviné, les frontières ne sont pas étanches entre ces trois types de textes; idéalement on devrait pouvoir les retrouver tous à l'intérieur d'un même chapitre de manuel et de notes de cours, surtout si l'on veut que le texte se suffise à lui-même.

APPLICATION

Comme premier exercice, je vous invite à vous approprier les notions de texte d'enseignement, texte d'illustration et texte d'apprentissage. Pour cela, faites l'inventaire des documents écrits que vous utilisez dans le cadre d'un cours: manuel, notes polycopiées, acétates, etc. A quels types ces textes appartiennent-ils? Quel type privilégiez-vous? Pourquoi?

II- De la lisibilité à la lecture ou vice versa

A- QU'EST-CE QUE LA LISIBILITE?

Curieusement, le français n'a que le mot *lisible* pour signifier ce que l'anglais désigne par deux mots, *readable* et *legible*. En français, quand on dit d'un texte qu'il est lisible ou illisible, c'est souvent de sa présentation matérielle que l'on parle. Mais la lisibilité désigne aussi la qualité d'un texte efficace, facile à lire et à comprendre par un public donné. C'est cet aspect qui nous intéressera ici. En ce sens, la lisibilité dépend des propriétés du texte lui-même et des dispositions du lecteur.

Du point de vue du texte, la lisibilité repose sur des facteurs reliés à l'impression (caractères d'imprimerie, longueur des lignes, mise en page, illustrations, etc.), sur d'autres ayant trait au contenu et à son organisation, de même que sur des facteurs d'ordre linguistique (vocabulaire, structure et longueur de phrase, etc.).

Quant au lecteur, son intelligence et son niveau de développement, ses connaissances de la langue et du sujet du texte, son habilité en lecture, sa motivation, ses intérêts, de même que sa forme physique et mentale influent sur la perception qu'il a de la difficulté d'un texte.

La lisibilité résulte de l'adéquation entre un texte et son lecteur. Un texte n'est jamais lisible ou illisible de façon absolue; il l'est toujours pour un lecteur donné.

B- QU'EST-CE QUE LA LECTURE?

Qui dit lisibilité dit décodage par la lecture. Nous ne pouvons évidemment pas, dans le présent contexte, entrer dans les détails du processus de la lecture; je ne retiendrai ici que les aspects qui doivent être considérés dans la production des textes en vue d'une meilleure lisibilité. Dans cette perspective, je me limiterai à décrire brièvement la perception visuelle, le rôle la mémoire de travail et de la mémoire à long terme.

1- La perception visuelle

Quand vous lisez une page comme celle-ci, vos yeux se déplacent par petites saccades d'un groupe de mots à un autre. Entre chaque saut, vos yeux fixent de 1 à 7 mots

pour une période d'environ un quart de seconde. Un lecteur rapide a un champ de vision plus large, c'est pourquoi il perçoit plus de signes qu'un lecteur lent pendant la même fixation.

Principe - L'oeil du lecteur recherche des formes significatives, c'est-à-dire connues.

Selon la psychologie gestaltiste, votre oeil (ou les mécanismes mentaux qui le commandent) ne perçoit pas des lettres isolées; il recherche des formes semblables à celles déjà répertoriées dans votre mémoire visuelle "et dont l'apparition est vraisemblable dans le contexte présent."[3] Il recherche des unités de sens, des morceaux de signification. Chaque mot est ainsi perçu comme un signe et non comme la somme de ses lettres. C'est pourquoi un texte sera d'autant plus lisible que le lecteur en reconnaîtra ou en anticipera les formes pour accéder à la signification.

Par contre, si votre oeil rencontre trop de formes inconnues, l'anticipation est impossible parce que vous ne pouvez pas associer de sens à ces formes nouvelles. Commence alors le lourd processus de déchiffrement. Dans ce cas, le texte est difficile, peut-être même illisible pour vous.

Principe - Toute forme qui favorise l'anticipation réduit le temps de décodage et augmente la lisibilité.

Favoriser l'anticipation, c'est éviter au lecteur les ambiguïtés sémantiques et syntaxiques. Pour cela, le texte doit réduire le nombre des alternatives possibles par un usage rigoureux de la langue, particulièrment en donnant un sens précis aux mots et en utilisant des constructions syntaxiques prédictives.

Mais attention aux excès: un texte totalement prédictible ou trop redondant ne comporte aucun intérêt!

2- <u>Le traitement par la mémoire de travail</u>

A mesure que vous lisez ce texte, les chaînes de lettres qui forment les mots sont confiées à votre mémoire de travail. Celle-ci, à cause de sa capacité limitée, traite le texte par petites unités, une phrase ou une portion de phrase à la fois, dont elle tente d'extraire la signification.

---

[3]François Richaudeau, *Linguistique pragmatique*, p. 30.

Principe - Pour être lisible, un texte ne doit pas surcharger la mémoire de travail du lecteur.

La capacité de la mémoire de travail "est limitée à 7 signes; ces signes peuvent être des chiffres, des lettres, mais aussi des *super-signes* tels des mots ou des groupes significatifs de mots."[4] Les signes du texte sont comparés à des éléments de connaissances emmagasinés dans votre mémoire à long terme, puis ils sont identifiés. Additionnés les uns aux autres, ils produisent alors une nouvelle signification. C'est cette *signification* que votre mémoire de travail transmet par la suite à la mémoire à long terme, non pas des mots et des formes grammaticales. La mémoire de travail conserve temporairement cette information "en vue de la relier aux informations suivantes qui sont ensuite acheminées sous forme organisée dans la mémoire à long terme."[5]

Le fonctionnement de la mémoire de travail est handicapé par sa faible capacité et sa durée de conservation limitée. De là vient la nécessité de ne pas la surcharger. Son stockage est fragile: une simple distraction peut effacer son contenu. Il est aussi éphémère: après quelques secondes ou dizaines de secondes, les informations traitées disparaissent.

3- Le traitement par la mémoire à long terme

Dans le processus de lecture, la mémoire à long terme joue un double rôle de décodage et de stockage.

En collaboration avec la mémoire de travail, c'est elle qui, à partir des expériences déjà emmagasinées, permet de décoder les signes du texte, c'est-à-dire de donner du sens.

Principe - Décoder un texte suppose une compétence linguistique et un minimum de connaissances préalables sur le sujet traité.

Pour pouvoir donner du sens à un texte, il faut une certaine connaissance et de la langue et du sujet développé dans le texte. En effet, la capacité perceptive d'un lecteur est tributaire en grande partie de sa structure cognitive, c'est-à-dire des connaissances qu'il a déjà acquises et de la manière dont elles ont été organisées dans sa mémoire à long terme. C'est ce bagage qui permet l'anti-

---

[4]François Richaudeau, "Le Processus de lecture en six schémas", p. 15.
[5]Gouvernement du Québec, *La lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire*, p. 11.

cipation. Plus la compétence linguistique du lecteur est élevée, plus il est cultivé, mieux il peut anticiper sur la forme et le contenu d'un texte qui lui apparaît alors facile à lire. Et inversement.

Il est difficile d'évaluer avec exactitude le niveau de connaissances des élèves. Si on surévalue leurs capacités, on leur présente des textes qu'ils disent "pas lisables"(*sic*); si au contraire on les sous-estime, on leur donne des textes trop faciles et peu motivants.

En plus d'assurer le décodage, "la mémoire à long terme enregistre de façon permanente les informations organisées que lui fournit la mémoire à court terme en cours de lecture. C'est elle qui permet de donner un sens global et cohérent au texte lu."[6]

Principe - Plus le matériel stocké est structuré ou organisé, mieux il peut être retenu et plus il sera accessible si le lecteur veut y revenir plus tard.

Après la lecture d'un texte, plus encore dans le cas d'un texte didactique, les nouvelles informations sont intégrées aux anciens réseaux de concepts et viennent s'ajouter à la structure cognitive globale pour être disponibles sur demande. Ce processus se réalise d'autant plus facilement que les nouvelles connaissances sont présentées de façon structurée.

La lecture, on le voit, n'est pas une activité purement linguistique. C'est un processus complexe qui implique la perception visuelle et la reconnaissance de mots, l'utilisation des règles du langage, l'intégration et le stockage des nouvelles informations dans la mémoire. Autant d'étapes qui peuvent assurer ou empêcher la lisibilité des textes. Autant de circonstances qui peuvent faire que l'élève comprend ou ne comprend pas la théorie, les exemples et les exercices qui doivent le mener à la connaissance.

---

[6]Gouvernement du Québec, *Op. cit.*, p. 11.

Chapitre 2

La langue lisible

La lisibilité, comme nous le savons maintenant, est la propriété qu'a un texte d'être décodé et compris par un lecteur donné. Si la lisibilité dépend à la fois du texte, du lecteur et du contexte de lecture, il est évidemment plus aisé d'évaluer les facteurs qui relèvent du texte, notamment les facteurs linguistiques. C'est pourquoi la plupart des études sur la lisibilité portent sur ce qui, dans la façon d'utiliser les mots et les phrases, facilite ou ralentit la lecture et qu'il est convenu d'appeler les facteurs de lisibilité linguistique.

Comme vous le soupçonnez sans doute, un texte est lisible parce que sa façon d'utiliser la langue est familière au public visé, parce que son vocabulaire est connu et que sa syntaxe est simple. Mais la lisibilité dépend de bien d'autres choses.

Attardons-nous un moment à la lisibilité linguistique. Nous verrons d'abord comment on peut la mesurer; nous examinerons ensuite les unités linguistiques qui assurent la lisibilité, c'est-à-dire le mot et la phrase.

PLAN DU CHAPITRE 2

LA LANGUE LISIBLE

I- LA MESURE DE LA LISIBILITE LINGUISTIQUE

A- Survol des formules de lisibilité
1. La formule de Gunning
2. Les formules de Flesh
3. La méthode de Henry
4. Le test de closure

B- Application de la formule de Gunning

C- Utilisation des résultats

II- LES VARIABLES LINGUISTIQUES DE LA LISIBILITE

A- Les mots lisibles
1. Les mots familiers
2. Les mots employés dans leur sens habituel
3. Les mots concrets
4. Les mots personnels

B- Les phrases lisibles
1. Les phrases courtes
2. Les phrases prédictives
a) L'énumération courte et délimitée
b) La structure à 2 ou 3 niveaux
c) L'écran linguistique court
d) La symétrie des éléments
3. Les phrases affirmatives
4. Les phrases actives
5. Les phrases variées

I- La mesure de la lisibilité linguistique

On a cherché pendant longtemps le procédé magique qui permettrait d'évaluer rapidement et efficacement le degré de lisibilité des textes. Après de multiples expériences portant sur différents types de documents écrits, il est apparu que des formules mathématiques pouvaient être utilisées à cette fin.

Comme ces formules ont l'avantage d'être appliquées directement au texte et ne requièrent pas la présence de lecteurs-cobayes, leur usage, simple et peu coûteux, s'est répandu.

Les formules mathématiques de lisibilité utilisent des indices objectifs (comme la longueur des mots et des phrases) pour prédire statistiquement la difficulté de lecture.

Ces formules sont efficaces parce que les facteurs pris en compte sont intimement liés aux propriétés conceptuelles des textes: ainsi, les phrases longues correspondent généralement aux rapports syntaxiques complexes; de même, les mots longs et rares renvoient habituellement à des concepts complexes et difficiles; en somme, les textes difficiles le sont généralement parce qu'ils abordent des sujets en eux-mêmes difficiles.[1]

Il existe une multitude de formules de lisibilité mais, pour ne pas alourdir inutilement ce chapitre (et peut-être pour ne pas décourager les mathophobes!), je me contenterai de donner ici une brève description des principales. J'appliquerai ensuite la plus simple, celle de Gunning.

Si la lecture de cette description a piqué votre curiosité et que vous vouliez en savoir davantage sur les autres indices de lisibilité, voyez le chapitre 4.

---

[1]Walter Kintsh et James R. Miller, "Readability: A View from Cognitive Psychology", p. 222.

A- SURVOL DES FORMULES DE LISIBILITE

De toutes les formules disponibles, j'ai retenu celles de Gunning, de Flesh et de Henry, ainsi que le test de closure.

1. La formule de Gunning

Selon Gunning, la lisibilité repose essentiellement sur la longueur des phrases et des mots. Sa formule est simple à appliquer parce qu'elle ne comptabilise que deux facteurs: la longueur moyenne des phrases et le nombre de mots de plus de 3 syllabes. C'est à cette formule que j'aurai recours dans les pages qui suivent pour vous présenter la mesure mathématique de la lisibilité.

2. Les formules de Flesh

Flesh, pour sa part, suggère de donner deux cotes aux textes: une cote de facilité de lecture et une cote d'intérêt humain.

La facilité de lecture dépend de la longueur des mots et des phrases. Toutefois, un document présentant une mauvaise cote de facilité de lecture peut quand même être accessible s'il comporte de l'intérêt humain, c'est-à-dire s'il est constitué de phrases et de mots personnels susceptibles d'impliquer le lecteur et de le captiver.

3. La méthode de Henry

Pour des professeurs, la méthode de Henry présente des avantages sur les précédentes; elle a, en effet, été conçue spécifiquement pour des textes pédagogiques et permet de mesurer la lisibilité en fonction du degré de scolarité.

Pour Henry, un texte est d'autant plus lisible que ses phrases sont courtes, que ses mots sont courants et qu'il contient de nombreux indicateurs de dialogue.

4. Le test de closure

Contrairement aux indices précédents qui peuvent être appliqués directement aux textes, le test de closure requiert la collaboration de lecteurs représentant la clientèle cible. La tâche de ceux-ci consiste à reconstituer un texte dont on a supprimé un mot sur cinq. Plus les lecteurs trouvent de mots, plus le texte est prédictible et donc lisible.

B- APPLICATION DE LA FORMULE DE GUNNING

Principe - Selon Gunning, un texte est d'autant plus difficile que ses phrases sont longues et qu'il comporte de nombreux mots de plus de 3 syllabes.

Gunning retient deux facteurs: le nombre moyen de mots par phrase et le pourcentage de mots de plus de 3 syllabes. Ce dernier élément vient de l'observation que les mots les plus longs sont les moins fréquemment utilisés. Examinons ces deux facteurs dans l'extrait qui suit. J'ai indiqué la longueur de chaque phrase et souligné les mots de plus de 3 syllabes.

> Il n'est pas facile de cerner Robert Bourassa. /8 mots/ Il boit peu, ne fume pas, ne joue pas aux cartes, ne va pas à la pêche, et semble n'avoir vécu que pour sa seule passion... la politique, somme toute un homme un peu "drabe" pour l'homme de la rue./40 mots/
> Quels sont ses loisirs?/4 mots/ "La politique... internationale de préférence" répond quelqu'un de son entourage./10 mots/
> Né sous le signe du cancer le 14 juillet 1933, il est issu d'une famille modeste (son père était fonctionnaire fédéral) résidant rue Parthenais à Montréal, et il a deux soeurs./31 mots/
> Il termine ses études au collège Brébeuf en droit tout en travaillant l'été sur les chantiers de construction, comme bus boy, et péagiste sur le pont Champlain./27 mots/ Il ambitionne déjà de devenir premier ministre du Québec./9 mots/
> (D. Charette, "La politique: véritable passion de Robert Bourassa" in *Le Devoir*, 14 juillet 1986)

L'extrait comporte 7 phrases et 129 mots dont 9 de plus de 3 syllabes.

La formule de Gunning est la suivante:

$$\text{Indice de lisibilité} = (L + M) \times 0,4$$

L : nombre moyen de mots par phrase, soit 129/7. Donc $L = 18,43$

M : pourcentage de mots de plus de trois syllabes, soit 9/129 X 100. Donc $M = 6,98$

Appliquée au texte, la formule donne:

$(L + M) \times 0,4$
$(18,43 + 6,98) \times 0,4 = 10,16$

L'indice de lisibilité de cet extrait est donc de 10,16. Si l'on compare ce résultat au tableau suivant, on se rend compte que l'extrait analysé est accessible à un grand public.

cote	degré de difficulté	textes types
6 et -	très facile	bandes dessinées
9-10	moyen	*Readers'Digest*
13 et +	difficile	revues spécialisées

Selon Gunning, la cote d'alerte est 12 pour les textes destinés au grand public. Si l'extrait analysé est représentatif, notre texte est bien en deçà de cette limite. Il est donc accessible à un public de niveau collégial.

C- UTILISATION DES RESULTATS

Si une formule vous indique qu'un texte est de difficulté moyenne, vous pouvez l'utiliser sans crainte. Si, au contraire, elle révèle qu'un texte est difficile, il faut y voir un indice de difficulté probable pour un public moyen, rien de plus.

Couper les phrases et substituer des mots faciles aux mots difficiles sont des procédés auxquels on peut être tenté d'avoir recours pour abaisser le score de lisibilité, mais ce faisant on ne réduit pas nécessairement les problèmes de compréhension d'un texte. En fait, de telles modifications peuvent même rendre le texte plus difficile en altérant son organisation, sa cohésion et la précision de ses concepts.[2]

L'important est de savoir ce qui rend le texte difficile pour ensuite pouvoir le rendre accessible. Les pages suivantes portant sur les variables linguistiques de la lisibilité vous apprendront à observer certaines sources de difficultés et à y remédier.

---

[2]J. S. Chall, "Readability and Prose Comprehension", p. 245.

APPLICATION

Si vous en avez le goût, je vous invite maintenant à mesurer la lisibilité d'un de vos textes à l'aide de la formule de Gunning.

Choisissez un échantillon[3] d'au moins 100 mots en évitant de prendre l'introduction ou la conclusion du texte qui sont habituellement écrits dans un style plus dense que le reste du document.

Comptez les mots et les phrases, puis soulignez les mots de plus de 3 syllabes, en tenant compte des modalités[4] données dans le tableau suivant.

Modalités de comptage
a) des mots:
- les formes élidées ne sont pas comptées (*l'heure, qu'il, j'ai* ne comptent que pour un mot)
- les millésimes (*1964*), les abréviations (*CQFD*), les prix (*10 F*), les mots composés (*week-end*) ne comptent que pour un mot
b) des phrases:
- une phrase se termine par un point, un point d'exclamation ou un point d'interrogation
c) des syllabes:
- on compte même les *e* muets (*une petite fille* = sept syllabes)
- les groupes qui commencent par une semi-consonne ne forment qu'une syllabe (*ié, ieu, ien, ion, oi, ui, ouin*, etc.)
- la façon de lire les abréviations détermine le nombre de syllabes (*S.V.P.* = 3 syllabes, *$* = 2 syllabes)

Appliquez ensuite la formule $(L+M) \times 0{,}4$ et évaluez le degré de difficulté de la cote obtenue à l'aide du tableau de la page 26.

---

[3] Pour avoir une idée plus juste de la lisibilité du document choisi, il faudrait en fait analyser plusieurs échantillons.

[4] J'utilise les modalités suggérées par G. De Landsheere qui a adapté au français les formules de Flesh.

II- Les variables linguistiques de lisibilité

Les différentes formules servant à mesurer la lisibilité linguistique retiennent généralement deux grandes classes de variables: les mots et les phrases. Dans cette section, nous verrons d'abord ce qui caractérise les mots lisibles, puis nous examinerons les qualités qui rendent les phrases plus lisibles. Cet exposé vous aidera à interpréter l'indice de lisibilité de vos textes.

A- LES MOTS LISIBLES

Principe - Les mots les plus lisibles sont ceux que le lecteur reconnaît, ceux qu'il a déjà emmagasinés dans sa mémoire à long terme.

Lorsqu'un adulte lit un texte, il se retrouve en situation de décodage et l'unité de ce déchiffrement n'est plus la lettre, comme chez l'enfant, mais le mot. Il importe donc que les mots lui soient accessibles. Pour cela, les mots doivent être familiers, employés dans leur sens habituel, concrets et personnels.

1. Les mots familiers

"Les mille mots les plus fréquents permettent de comprendre 80% d'un texte de difficulté moyenne."[5]

Principe - Les mots courts sont plus familiers que les mots longs.

Statistiquement parlant, les mots courts sont plus fréquemment employés que les mots longs. Pour vous en convaincre, voyez en annexe II la liste des 1000 mots les plus fréquemment utilisés au Québec. Evidemment, tous les mots absents de cette liste ne sont pas nécessairement difficiles pour des élèves de niveau collégial.

Principe - Pour qu'un texte didactique soit efficace, la proportion de mots inconnus du lecteur visé ne devrait pas y dépasser 4%.

---

[5]Jean-Pierre Benoit, "Comment évaluer la difficulté des textes que l'on propose aux élèves?", p. 24.

Si un vocabulaire familier facilite la lecture, le texte didactique ne peut cependant éviter la présence de mots nouveaux, surtout ceux du vocabulaire spécialisé d'une discipline; en effet, ces mots sont nécessaires à l'acquisition d'un contenu. Toutefois le vocabulaire spécialisé et technique doit être introduit de façon progressive et le nombre de mots nouveaux doit être bien dosé. Plus concrètement, il semble que "le seuil critique se situe autour de 3-4%. Au-delà de ce seuil, la lecture est constamment interrompue par des activités de recherche de sens"[6]: analyse du contexte du mot pour en inférer la signification, recours au dictionnaire, etc. S'il y a une trop forte proportion de mots nouveaux, l'élève ne peut saisir le sens global du texte.

Principe - Un texte didactique doit donner à l'élève les moyens d'identifier les mots nouveaux, de les comprendre et de les assimiler.

C'est dans le texte d'enseignement que l'élève est le plus susceptible de rencontrer des mots nouveaux, car ce type de texte a pour fonction de lui présenter les connaissances à acquérir. Pour l'aider à se familiariser avec le vocabulaire, le texte doit lui permettre de reconnaître les mots nouveaux, il doit aussi les définir et favoriser leur intégration à sa structure cognitive.

Un texte efficace attire l'attention sur les mots nouveaux en les mettant en relief par différents procédés d'impression comme le soulignement et les caractères gras.

Un texte efficace doit aussi définir les mots nouveaux pour assurer leur compréhension. Chaque définition doit être adaptée au contexte du cours et non pas tirée textuellement du dictionnaire; elle peut être illustrée d'exemples concrets.

La définition peut apparaître dans le texte lui-même, en marge, au bas des pages ou dans un lexique placé au début ou à la fin du texte. La présence d'un lexique ou de notes explicatives en marge présente l'avantage de ne pas surcharger le texte.

Si les définitions, au lieu d'être regroupées dans un lexique, sont placées en marge du texte principal ou au bas des pages, le lecteur n'a alors pas besoin de feuilleter pour trouver la signification des mots; de cette façon il risque moins d'être distrait.

---

[6]Francine Landry, *La communication écrite dans les cours de la Télé-université*, p. 15.

Un objectif fréquent des textes est de favoriser l'acquisition du vocabulaire de la discipline à l'étude; il est alors important que le texte d'enseignement offre à l'élève les moyens de retenir les mots nouveaux. A cet effet, la répétition du mot nouveau assure une meilleure acquisition. Il faut se rappeler que les textes pédagogiques ne répondent pas aux mêmes exigences que les oeuvres purement littéraires. Si, par tradition, la répétition des mots en composition française et en littérature manifeste un manque de vocabulaire, il en va tout autrement pour les écrits pédagogiques. La répétition des mots, en particulier des mots nouveaux, est un procédé normal d'ancrage du vocabulaire.

Un bon texte d'enseignement devrait faire en sorte que les mots nouveaux deviennent vite familiers. La maîtrise de ce nouveau vocabulaire est, en effet, une condition nécessaire à l'élève pour lire efficacement la suite du texte en cours ou d'autres textes portant sur un sujet connexe.

Si vos textes d'enseignement ne mettent pas suffisamment l'accent sur l'acquisition des mots nouveaux, il serait souhaitable que vous leur ajoutiez des exercices qui aident l'élève à se familiariser avec ces mots.

2. Les mots employés dans leur sens habituel

Principe - En utilisant les mots dans leur sens habituel, on favorise la lisibilité.

Etant donné que le sens habituel est celui qui affleure plus rapidement à la mémoire, l'usage du sens premier des mots favorise la lisibilité. Et inversement.

Par exemple, dans l'extrait qui suit, les mots *procès* et *singulier* sont employés dans un sens inhabituel, ce qui ajoute à la difficulté du texte, par ailleurs déjà abstrait.

> Il est légitime de penser que l'atomisation et la privatisation du procès de travail donneront un second souffle à l'idéologie de la libre entreprise [...] La culture se construira sur le primat du singulier, la seule valeur commune étant la variété des expériences personnelles. (Denis Monière, "Les possibles antinomiques" in *Québec français*, mai 1984, p. 25)

Principe - On évite la confusion en utilisant chaque mot dans un seul sens.

A l'intérieur d'un texte (livre, article), un mot doit toujours conserver le même sens. Cela va de soi pour les textes de sciences et de mathématiques; par exemple, les mots *oxyde*, *cosinus*, *vertébré* ont dans ces disciplines un sens précis et constant. Par contre, en sciences humaines, plusieurs mots ont un sens plus diffus qui change selon les systèmes de pensée. Ainsi, il est difficile de faire l'unanimité sur le sens des termes *nation*, *classe* ou *homme*.

Les problèmes liés à la signification des termes se présentent surtout à propos des recueils formés de textes empruntés à des auteurs différents. Dans ces cas, pour prévenir les équivoques il faudrait vérifier si les nuances de sens y sont clairement énoncées. Au besoin, vous pourriez ajouter un lexique qui précise les différents sens des mots clés.

3. <u>Les mots concrets</u>

Il est parfois difficile de distinguer les mots concrets des mots abstraits. Les mots concrets réfèrent à des objets du monde physique; les mots abstraits renvoient à des idées. En réalité, les mots ne sont pas totalement abstraits ou totalement concrets.

Les mots dérivés comportant de longs suffixes tels que *isation*, *alité*, sont abstraits... et longs, donc moins lisibles que les mots concrets et courts. Par exemple, l'expression *la municipalisation des services* est plus difficile à lire que *municipaliser les services*; de même *s'interroger sur l'incontrôlabilité des coûts* est moins lisible que *se demander pourquoi les coûts sont incontrôlables*.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille éliminer les textes comportant des mots comme *ionisation*, *fertilisation*, *palatalisation*, *inconstitutionnalité*, *diffusibilité*. On devrait cependant se rappeler qu'une forte densité de mots abstraits rend un texte difficile à lire.

Principe - L'usage de mots concrets facilite l'acquisition de notions nouvelles.

Comme les mots concrets sont plus faciles, on devrait privilégier leur emploi pour transmettre un contenu nouveau ou difficile.

Comparez ces deux extraits portant sur le même sujet. Les mots abstraits sont soulignés.

> La plupart des modifications physiologiques qui se produisent durant la mobilisation émotionnelle sont le résultat de l'activation de la division sympathique du système nerveux autonome, laquelle prépare le corps pour les réactions d'urgence. (E. R. Hilgard, R. L. Atkinson et R. C. Atkinson, *Introduction à la psychologie*, Paris/Montréal, Ed. Etudes vivantes, 1980, p. 381)

> Les réactions biologiques à des situations de type émotionnel sont avant tout régies par le système nerveux autonome. Le mot *autonome* signifie dans ce contexte "automatique": la plupart du temps, l'organisme répond de façon automatique à une émotion. On n'a pas besoin de dire à son coeur de battre plus vite lorsqu'on voit quelqu'un que l'on aime, car le système nerveux autonome prend la situation en main. Lorsqu'on est effrayé, les poumons inhalent plus fréquemment, qu'on leur dise ou non de le faire. (Robert J. Trotter et James V. McConnell, *Psychologie science de l'homme*, Montréal, Ed. HRW, 1980, p. 161)

Le premier extrait comporte une plus grande concentration de termes abstraits: vous est-il apparu plus difficile à lire? Sans doute. Dans ce texte cependant, la difficulté ne tient pas seulement à la concentration de mots abstraits, mais aussi à la structure de la phrase. "Les mots abstraits ont un second désavantage: ils poussent l'auteur à utiliser trop souvent des tournures compliquées"[7]. N'est-ce pas le cas du premier extrait?

4. Les mots personnels

Principe - L'emploi de mots désignant des personnes augmente l'intérêt du lecteur.

L'emploi de mots désignant des personnes (ex.: *père, avocate, lecteur, personne*) rend le texte plus concret et facilite l'identification du lecteur aux personnes dont on parle. Ces mots ajoutent ainsi de l'"intérêt humain" au

---

[7] Louis Timbal-Duclaux, "La transparence du texte: pour mesurer sa lisibilité", p. 14.

texte, pour employer l'expression de Flesh. Celui-ci, d'ailleurs, accorde tant d'importance aux mots personnels qu'il les comptabilise pour établir le degré de lisibilité.

Autre avantage: les mots personnels se combinent spontanément à des mots familiers et concrets, ce qui facilite d'autant la lecture. A l'opposé, le style impersonnel s'accompagne souvent de termes abstraits.

Un texte *personnalisé* ne tient pas forcément de la biographie ou du roman; il est surtout construit "par rapport à des acteurs-personnages ayant à affronter certaines situations. Et cela même si ces personnages restent relativement abstraits, par exemple: les Pouvoirs publics, le Gouvernement, le Chef d'entreprise, l'Ingénieur, le Client..."[8]

Parce qu'il suscite l'intérêt du lecteur, le texte utilisant des mots personnels apparait plus lisible.

En somme

Les mots lisibles se combinent spontanément entre eux; ce sont les mots familiers, courts, employés dans leur sens habituel, les mots concrets et les mots désignant des personnes.

---

[8]Louis Timbal-Duclaux, *Ibidem*, p. 18.

QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE COMPORTANT DES MOTS DIFFICILES?

Texte d'un autre auteur	Votre texte
NOMBREUX MOTS NOUVEAUX	
- créer un lexique et le joindre au texte	- incorporer un lexique au texte
	- mettre les mots nouveaux en évidence
	- définir les mots nouveaux au fur et à mesure dans le texte ou en marge
- ajouter un exercice pour faciliter l'acquisition des nouveaux mots	- ajouter un exercice pour faciliter l'acquisition des nouveaux mots
MOTS CONNUS EMPLOYES DANS UN SENS INHABITUEL	
- préciser le sens des mots oralement ou par écrit	- préciser le sens des mots ou les remplacer par des mots ne portant pas à équivoque
NOMBREUX MOTS ABSTRAITS	
	- ajouter des exemples
	- remplacer certains mots abstraits par des mots concrets
- créer un lexique et le joindre au texte	- incorporer un lexique au texte
- ajouter un exercice pour faciliter la compréhension des mots abstraits	- ajouter un exercice pour faciliter la compréhension des mots abstraits

APPLICATION

1- Plusieurs de mes élèves de collégial 2 trouvent illisible un texte intitulé "Les effets bénéfiques des médias"; selon eux, c'est le vocabulaire qui entraîne le plus de problèmes. Etes-vous de cet avis? Lisez l'extrait suivant de ce texte en soulignant les mots qui vous paraissent difficiles pour ce public cible; dites ensuite pourquoi ces mots sont difficiles.

1. La démocratisation de la culture

Les esprits les plus réfractaires à la culture de masse induite par l'omniprésence des médias ont cependant été séduits par le potentiel extraordinaire des nouveaux médias électroniques au plan de la diffusion des oeuvres de la "culture cultivée". La possibilité d'accéder à la "grande musique" et au théâtre classique réconciliait quelque peu ces esprits avec la télévision. On se réjouissait du fait que les "manifestations supérieures" de la culture fussent mises à la portée de personnes qui n'avaient pu y aspirer auparavant. La télévision venait combler le "vide culturel" des campagnes. Elle devenait un puissant facteur de culture dans les villes démunies des équipements les plus élémentaires.

L'ouverture au monde

Mais, en fait, le mouvement de démocratisation culturelle avait des ramifications beaucoup plus profondes. Les médias modernes mettaient fin à l'isolement de communautés complètes pour les raccrocher à la planète. La culture retrouvait son sens premier, celui d'être une façon de se situer par rapport au monde et aux autres [...]

Cette ouverture au monde s'applique d'ailleurs tout autant à l'environnement immédiat. L'animatrice de télévision Denise Bombardier utilise une formule heureuse pour décrire le rôle "révélateur" de la télévision: "Avant de nous donner accès aux autres, la télévision nous a donné accès à nous-mêmes". (Henri Tremblay, *Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue*, Québec, Ministère de l'Education, 1982, p. 151-152)

2- Les mots personnels sont-ils nombreux dans cette page? Qu'en résulte-t-il?

3- A votre avis, dois-je continuer à utiliser ce texte ou le rejeter? Si je le conserve, que dois-je faire pour en faciliter la lecture?

SOLUTIONS

Question 1

Pour identifier les mots difficiles, avez-vous consulté le lexique de base donné en annexe? Avez-vous repéré les mots rares? les mots employés dans un sens inhabituel? les mots abstraits?

- Tous les mots absents du lexique de base ne sont pas difficiles pour un collégien. Par exemple, les mots *médias, cependant, oeuvres, auparavant, portée* n'apparaissent pas dans le lexique et sont parfaitement compréhensibles pour un collégien. Par contre, certains mots comme *réfractaires, induite, omniprésence, fussent* (conjugaison rare) lui sont moins familiers. Il en est de même pour ces expressions mises entre guillemets par l'auteur: *culture cultivée, grande musique, manifestations supérieures* et *vide culturel*.

- Certains autres mots connus sont employés dans un sens inhabituel: *esprits* désigne ici des personnes et non la pensée ou l'âme; *séduits* est ici employé au sens figuré; *aspirer* signifie ici *avoir accès* et non *inspirer de l'air*; *équipements* fait référence à des théâtres, salles de concerts, etc., sens peu familier; *immédiat* est habituellement relié au temps alors qu'il est associé à l'espace dans le texte; *révélateur* ne peut être compris que des amateurs de photo.

- Les mots abstraits abondent. Certains sont assez familiers: *potentiel, diffusion, possibilité, facteur, isolement, sens premier, environnement*; d'autres sont d'emploi moins fréquent: *démocratisation, culture de masse, ramifications*.

En somme, le vocabulaire présente quelques difficultés: expressions et mots nouveaux, mots employés dans un sens inhabituel, mots abstraits.

Question 2

Curieusement ce texte, portant sur la *démocratisation* de la culture, compte très peu de mots personnels: *personnes*, *animatrice* et *Denise Bombardier*. Il arrive même que pour désigner des personnes on emploie des mots presque abstraits: *esprits* et *communauté*. A certains moments, au lieu de parler des gens, on évoque plutôt leur milieu: *campagne*, *villes*, *planète*.

Comme les vrais mots personnels sont peu nombreux, le texte apparaît assez abstrait.

Question 3

Bien qu'il comporte des difficultés certaines, j'ai l'intention de continuer à utiliser ce texte pendant un certain temps parce que, par ailleurs, il a des qualités que le bref extrait vous a sans doute permis de remarquer: il présente un contenu intéressant, actuel et bien structuré.

Etant donné qu'il n'a pas été écrit spécifiquement pour expliquer les effets des médias à des élèves de niveau collégial, il est normal qu'il ne soit pas parfaitement adapté à ce public. Mais s'il ne fallait utiliser dans nos classes que des textes écrits pour des collégiens, je crois que nous nous priverions de ressources importantes. Je crois aussi qu'il ne faut pas nécessairement retirer de la circulation tous les textes qui présentent quelques difficultés de lecture: autrement, comment nos collégiens progresseront-ils dans la maîtrise de l'art de lire? comment apprendront-ils à lire des textes portant sur des sujets complexes?

S'il ne faut pas avoir peur de mettre nos élèves en contact avec certains textes un peu difficiles, il faut leur faciliter le décodage de ces textes.

Dans le cas du texte sur les effets des médias, je crois que des collégiens peuvent en retirer l'essentiel si on leur définit à l'avance les mots-clés et si on leur en présente les grandes lignes oralement ou par écrit. En cas de doute, on peut ajouter un questionnaire portant sur la compréhension des points essentiels. J'ai souvent constaté qu'on peut amener les élèves à lire et à comprendre des textes assez difficiles si on leur fournit des questions couvrant les grandes idées.

B- LES PHRASES LISIBLES

La grammaire traditionnelle définit la phrase comme étant un groupe de mots portant un sens complet.

Une phrase lisible est une séquence de mots qui laisse le lecteur le moins longtemps possible dans l'incertitude; c'est aussi celle qui ne demande pas à l'esprit de retourner en arrière pour établir des liens entre le texte qui précède et celui qui suit. Les phrases les plus efficaces sont courtes, prédictives, affirmatives, actives et de structures variées.

1. Les phrases courtes

Le critère de la longueur idéale des phrases est relié aux limites de la mémoire à court terme. C'est cette mémoire qui permet au lecteur de garder à l'esprit le début d'une phrase alors qu'il n'a pas fini de la lire. "Mais cette mémoire n'est pas extensible à l'infini: pour un individu donné, elle se caractérise par un *empan*, c'est-à-dire un nombre de mots à ne pas dépasser sous peine de perdre le fil du discours."[9]

Principe - Un texte didactique dont la longueur des phrases excède 20 mots est difficile pour un élève de niveau collégial.

Pour un lecteur moyen, le nombre de mots à ne pas dépasser est 15, alors qu'une personne cultivée lit facilement des phrases de plus de 20 mots. Vous avez donc lu sans difficultés la phrase précédente qui comporte 27 mots! Pour sa part, un élève de niveau collégial devrait avoir un empan de 18-20 mots. Mais ces chiffres sont susceptibles de varier en fonction du vocabulaire et de la construction des phrases ainsi que de la difficulté du contenu.

Une phrase courte, comme nous l'avons déjà vu, est plus lisible qu'une phrase longue. Toutefois, "ce critère de lisibilité devient inopérant si pour le respecter, on réduit une phrase plus longue mais bien structurée, en deux ou plusieurs phrases qui n'ont plus de lien entre elles."[10]

---

[9] Louis Timbal-Duclaux, *L'expression écrite*, p. 73.
[10] Gouvernement du Québec, *La lisibilité des textes...*, p. 40.

Comparez la phrase de P. Billard à sa version modifiée en trois courtes phrases.

En matière de cinéma, les films américains remplissent les salles, mais les films européens restent les favoris des festivals et innovent davantage. (Pierre Billard, "Culture: comment résister à l'Amérique", *Le Point*, 22 juillet 1985, p. 63)
En matière de cinéma, les films américains remplissent les salles. Les films européens restent les favoris des festivals. Ils innovent davantage.

Dans la version coupée, on a une impression de style télégraphique et les idées semblent moins bien s'y enchaîner; on demande au lecteur un effort supplémentaire, celui d'établir le lien entre les courtes phrases.

Un message complexe est mieux compris s'il est exprimé dans une seule phrase comportant un ou des mots fonctionnels plutôt qu'en deux ou trois très courtes phrases indépendantes. Le message est plus cohésif dans la phrase longue. Les "coupures (marquées par les points) trop fréquentes entre les suites de mots 'cassent' le fil conducteur de l'argumentation, du sens et rendent impossibles les anticipations syntaxiques ou sémantiques de la part du lecteur."[11]

Principe - C'est davantage la complexité des phrases que leur longueur qui cause des problèmes de lecture.

Si la phrase courte est habituellement plus lisible que la phrase longue, la longueur n'est pas la seule cause de la difficulté. Il arrive qu'une phrase soit difficile parce que le message livré est complexe. C'est alors cette complexité, pas la longueur, qui rend la phrase difficile.

La phrase suivante portant sur l'osmose est longue et difficile parce que son message est complexe.

---

[11]François Richaudeau, *Linguistique pragmatique*, p. 48.

> En conséquence, le volume du côté de l'eau pure diminue, alors que le volume du côté de la solution sucrée augmente au fur et à mesure que les molécules d'eau traversent du côté de la solution sucrée de façon à rendre égale la concentration en molécules d'eau de part et d'autre de la membrane et atteindre un état d'équilibre. (A. P. Spence et E. B. Mason, *Anatomie et physiologie, une approche intégrée*, Montréal, Ed. du Renouveau pédagogique, p. 47)

Dans cette phrase comme dans la majorité des cas, la complexité tient au nombre et aux types de rapports[12] qui sont exprimés, donc au contenu. Nous avons ici des rapports de comparaison (*alors que*), de temps (*au fur et à mesure*) et de but (*de façon à*). Comme ces rapports sont simultanés, il est normal qu'ils apparaissent dans la même phrase.

Dans les phrases complexes, l'ordre de présentation des mots et des propositions, c'est-à-dire la structure, influence la lisibilité.

Principe - Les mots importants devraient apparaître au début de la phrase.

Tout thème au sujet duquel on veut dire quelque chose est plus lisible s'il est placé au début de la phrase. En effet, si une phrase a plus de 20 mots, sa fin sera mal lue par un collégien moyen. Cela peut occasionner des inconvénients si l'information importante de la phrase se trouve justement dans ces derniers mots. On pourrait penser que les derniers mots sont mieux retenus puisque c'est sur eux que le lecteur s'arrête, mais ce n'est pas toujours le cas. Cela se produit seulement si la phrase est construite volontairement à cette fin; par exemple, en utilisant une inversion, on met les derniers mots en valeur. "En tout cas, une chose est sûre: c'est noyés *au milieu* de la phrase, que les mots importants sont le moins lus et compris."[13]

---

[12] Voir, page 66 et suivantes, la section consacrée aux rapports logiques.

[13] Louis Timbal-Duclaux, *L'expression écrite*, p. 74.

2. Les phrases prédictives

Si la plupart des phrases longues et complexes sont difficiles à lire, il arrive que la longueur et la complexité puissent être atténuées si la structure des phrases est prédictible.

Principe - La phrase dont on peut anticiper la structure est plus lisible.

Pendant que vous lisez cette phrase, l'agencement des premiers mots et le sens qui s'en dégage vous permet de prévoir dans une certaine mesure les mots (ou les genres de mots) et les structures à venir; votre esprit devance votre oeil.

Certaines expressions tournées de manière à faire attendre la suite permettent au lecteur d'anticiper la structure qui suivra. S'il ne peut pratiquer cette anticipation, le lecteur est obligé de lire et de relire les premiers mots; ceux-ci lui apparaissent comme des mots isolés dont il cherche à comprendre le lien qui les unit.

Il existe cinq types de structures qui empêchent ou ralentissent le processus d'anticipation: l'énumération, la structure à niveaux multiples, l'écran linguistique, l'asymétrie et la phrase très courte.

a) L'énumération courte et délimitée

Principe - La structure énumérative empêche l'anticipation.

"Dans l'énumération, tous les termes: noms, verbes, adjectifs, adverbes, syntagmes nominaux, syntagmes verbaux... sont placés sur le même plan; tout lien de causalité est éliminé et il est impossible de prévoir quand cette énumération s'achève: c'est le cas de la liste de la phrase précédente depuis "nom" jusqu'à "verbaux".[14]

Dans une phrase à structure énumérative, plus il y a d'éléments, plus grande est la difficulté, car on ne sait jamais si la prochaine expression sera un nouveau maillon de l'énumération ou le prédicat commun à tous ces maillons.

Comme, dans certains cas, le recours à l'énumération est nécessaire, on peut en faciliter la lecture en signalant la structrure énumérative par l'emploi d'une expression de présentation ou par la ponctuation.

L'expression de présentation permet de reconnaitre

---

[14]François Richaudeau, *Op. cit.*, p. 47.

la liste à laquelle appartiennent les éléments de l'énumération. Dans la citation précédente, les mots *noms, verbes, adjectifs, adverbes*, etc. appartiennent à la liste de *termes*. Quant à la ponctuation, les deux-points annoncent l'énumération et la virgule sépare les éléments. Une façon de signaler la fin de l'énumération est l'emploi du mot *et* qui précède le dernier item.

b) La structure à 2 ou 3 niveaux

Principe - Les cascades de compléments créent des structures qui empêchent l'anticipation et retardent la compréhension.

Comparez les expressions suivantes dont le sens est à peu près équivalent.

- provoquer un accroissement du volume des dépenses de consommation
- accroître le volume des dépenses de consommation
- accroître les dépenses de consommation

La première structure comporte 5 niveaux; la deuxième, 4 niveaux, et la troisième, 3 niveaux; c'est ce qu'illustrent les schémas suivants.

- provoquer un accroissement du volume des dépenses de consommation:

```
provoquer (quoi?)
        \
        un accroissement (de quoi?)
                \
                du volume (de quoi?)
                        \
                        des dépenses (de quoi?)
                                \
                                de consommation
```

- accroître le volume des dépenses de consommation:

```
accroître (quoi?)
        \
        le volume (de quoi?)
                \
                des dépenses (de quoi?)
                        \
                        de consommation
```

- accroître les dépenses de consommation:

```
accroître (quoi?)
      \
       les dépenses (de quoi?)
             \
              de consommation
```

La première expression, qui comporte une plus longue cascade de compléments, laisse le lecteur plus longtemps dans l'incertitude.

Les groupes de mots qui commencent par une préposition (*de... de*) et qui ont une valeur d'adjectif (qui caractérise ou qui détermine) donnent une impression d'énumération. Comme les vraies énumérations, ils sont peu prédictifs, car tous les éléments y sont sur le même pied.

c) L'écran linguistique court

L'écran linguistique est un groupe de mots qui s'intercale entre deux mots corrélatifs, le plus souvent entre le sujet et le verbe ou entre le verbe et le complément.

Principe - L'écran de plus de 20 mots rend la phrase illisible pour la majorité des élèves du collégial.

Dans l'exemple qui suit, il y a un écran linguistique identifié par le caractère gras.

> Disposant, **à la différence des précédents médias,** d'un support matériel léger, peu coûteux, reproductible à l'infini et conservable par le consommateur, la Bd peut être reconnue comme le moyen d'expression de masse par excellence. (Richard Langlois, "LA Bd C + QUE DU CINE", in *La Nouvelle Barre du Jour*, février 1982, p. 39)

Dans cet exemple, les mots *à la différence des précédents médias* forment un écran entre le verbe *disposant* et son complément *d'un support matériel*. Comme cet écran ne comporte que 6 mots, il peut être emmagasiné par un lecteur moyen. Par contre, l'écran trop long compromet la lisibilité parce qu'il oblige le lecteur à emmagasiner une information en mémoire avant d'interpréter le sens de la phrase. Plus l'écran est long, plus la phrase est difficile à lire.

Principe - L'écran linguistique délimité par des virgules est plus facile à identifier et à décoder.

Une autre difficulté que pose l'écran linguistique est son identification. S'il n'est pas bien délimité, on peut prêter à ses éléments des fonctions qu'ils n'ont pas. Le problème se présente plus particulièrement dans les phrases dont les membres sont inversés. Dans ces cas, l'écran devrait être identifiable pour que la fonction des mots soit perceptible à la première lecture. Ce n'est pas le cas dans l'exemple qui suit.

> Les promoteurs affirmaient que des eaux possiblement contaminées n'émigreraient des cellules d'argile qu'après des milliers d'années alors que d'autres parlaient de centaines ou de dizaines d'années. (P. Chenard, "Rien ne se perd: le dossier des déchets toxiques" in *BIO*, vol. 1, n° 3, p. 41)

Pour la majorité des lecteurs, *des eaux* est sujet du verbe *n'émigreraient*. Il faut lire toute la phrase pour se rendre compte que *des eaux* est en fait complément et non sujet. Cette phrase serait plus compréhensible si on éliminait les inversions ou si, à tout le moins, on plaçait une virgule avant et après *des eaux possiblement contaminées*.

La combinaison de deux ou plusieurs structures non prédictives a un effet désastreux sur la lisibilité. A cet égard, la phrase suivante est difficile à lire, non seulement parce qu'elle comporte un long écran de 42 mots, mais aussi parce que cet écran comporte des énumérations mal délimitées.

> L'industrialisation, et plus précisément l'automatisation du travail dans les usines et dans les bureaux, en rendant plus évident le caractère utilitaire et aliénant du travail et ses conséquences sur le roulement du personnel, l'absentéisme et la détérioration des milieux de travail, a provoqué un effort de réflexion qui vise à repenser les formes actuelles d'organisation du travail pour les rendre plus compatibles avec les valeurs qui émergent dans la société postindustrielle et qui ont trait aux conditions et aux occasions d'épanouissement personnel." (Laurent Bélanger, André Petit, Jean-Louis Bergeron, *Gestion des ressources humaines*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1986, p. 34)

La phrase suivante est aussi difficile: ses propositions forment une cascade à 4 niveaux et elle contient un enchâssement de 20 mots entre le sujet *qui* et le verbe *produit*.

> Est morale toute action qui, si elle se conforme à un ensemble de règles dont l'acceptation est générale par la société de l'agent, produit le plus d'utilité. (D. W. Brock cité dans Yvan Cloutier, *Ethique et politique*, tome 1, *Ethique et justice*, Collège de Sherbrooke, 1988, p. 60)

Les parenthèses sont une forme d'écran linguistique. Elles devraient être courtes et leur usage limité.

Remarquez comment la lecture de la phrase suivante est ralentie par la présence des longues parenthèses.

> Certains aspects du métabolisme (capacité de digérer les aliments, de produire de l'énergie, de synthétiser divers produits), l'irritabilité (capacité de réagir aux stimuli) ou la reproduction (possibilité de produire d'autres cellules) sont du ressort de d'autres cellules. (A. P. Spence et E. B. Mason, *Anatomie et physiologie, une approche intégrée*, Montréal, Ed. du Renouveau pédagogique, 1983, p. 55)

Dans les textes efficaces les commentaires n'apparaissent pas entre parenthèses mais plutôt en notes au bas des pages; les très longs commentaires, eux, sont placés en appendice.[15]

De même, les sources bibliographiques ralentissent moins la lecture quand elles sont mises en notes au bas des pages. Dans le présent guide, j'ai dû utiliser deux formes différentes pour indiquer les références bibliographiques: les renvois au bas des pages pour les références concernant la théorie et les parenthèses pour les exemples tirés de textes didactiques.

---

[15]Robert H. W. Waller, "Graphic Aspects of Complex Texts: Typography as Macro-Punctuation", p. 247.

d) La symétrie des éléments

Principe - Pour qu'une phrase soit lisible, la conjonction *et* doit unir seulement deux éléments semblables.

Certaines structures syntaxiques suscitent l'attente de mots, d'expressions ou de propositions semblables ou symétriques. Par exemple, des mots comme *non seulement, et, autant,...* suggèrent l'opposition ou l'addition d'éléments semblables.

Comparez les deux expressions suivantes; laquelle vous semble la plus efficace?

> comprendre ce qui suscite l'agressivité et ce qui peut la contrôler
>
> comprendre ce qui suscite l'agressivité et comment celle-ci peut se contrôler

Dans la première, la conjonction *et* unit 2 éléments qui commencent par *ce qui*; dans l'autre, un élément commence par *ce qui* et l'autre par *comment*... alors qu'on attendait *ce qui*. La première expression est plus efficace car elle favorise l'anticipation.

Il ne suffit pas que la conjonction unisse des éléments semblables, encore faut-il que ces éléments aient un même référent.

La phrase suivante est difficile à lire car le même pronom *il* a des référents distincts.

> Dans cette formulation, R représente le radical de l'alcool; ce symbole général correspond donc à un morceau de formule qu'il n'est pas nécessaire d'expliciter et qu'il désigne globalement. (P. Arnaud, *Cours de chimie organique générale*, Paris, Gonthier-Villars, 1983, p. 15)

Le premier *il* est impersonnel et n'a pas de référent, alors que le deuxième remplace le nom *symbole*. La lecture est ralentie parce que cette structure va à l'encontre de ce à quoi on s'attend; habituellement le *et* unit deux éléments semblables, ce qui n'est pas le cas ici.

3. Les phrases affirmatives

La négation s'exprime habituellement par la forme *ne... pas* ajoutée à un verbe affirmatif ou par des mots à connotation négative: *défense, interdit*, etc. Certains impératifs négatifs nous sont familiers et ne présentent aucune difficulté de décodage: *défense de fumer, interdit de stationner, ne touchez pas*, etc. Dans le cas des impératifs, la forme négative est parfois même plus efficace, plus directe que la forme affirmative. Par exemple, la forme impérative négative *ne touchez pas* est plus efficace que la forme affirmative *il est interdit de toucher*. Si l'on excepte ces impératifs familiers, la forme affirmative est habituellement la plus facile à décoder.

Principe - Dans la plupart des cas, la phrase affirmative est plus lisible que la phrase négative.

Comparez les deux phrases suivantes:

Les mots n'apparaissant pas dans cette liste ne sont pas difficiles.
Les mots absents de cette liste ne sont pas difficiles.

Dans la première, nous avons une double négation qui alourdit et même complique inutilement la lecture. D'ailleurs l'accumulation de négations peut demander un effort considérable au lecteur. Vous pouvez le constater dans l'extrait suivant.

Selon lui [Bertrand Russell], les théories scientifiques conduisant à cette conclusion, "si elles ne sont pas tout à fait à l'abri de la contestation, sont cependant si proches de la certitude qu'aucune philosophie qui les rejette ne peut espérer s'imposer. [...] Ce n'est donc que sur le solide fondement d'un désespoir inébranlable que l'on peut désormais édifier, en toute sécurité, la demeure de l'âme." (E. F. Schumacher, *Small is beautiful*, Paris, Contretemps/Seuil, 1979, p. 86)

Ce qui explique la difficulté particulière de cet extrait, c'est qu'en plus de contenir les locutions négatives *ne... pas* et *ne... que*, il comporte de nombreux mots à dénotation ou à connotation négative: *contestation, aucune, rejette, désespoir, inébranlable*.

Si la forme négative ralentit la lecture, la combinaison interrogation-négation suscite encore plus de problèmes. Par exemple, cette question de chimie est toujours incomprise:

> Sur quelles liaisons les électrons π ont-ils une probabilité de présence non nulle dans les molécules suivantes... (P. Arnaud, *Cours de chimie organique générale*, Paris, Gonthier-Villars, 1983, p. 63)

On devrait éviter l'utilisation de la négation dans les questions d'exercices à la forme interrogative. En termes plus efficaces: ne combinez pas interrogation et négation.

4. Les phrases actives

Principe- Parce qu'elle respecte l'ordre habituel des mots, la phrase active est plus lisible que la phrase passive.

Dans la phrase active, le sujet (qui fait l'action) est placé au début, suivi du verbe et du complément d'objet. La forme passive transforme l'ordre des mots de la phrase active: l'ordre sujet/verbe/complément de la phrase active devient complément/verbe/sujet dans la forme passive. Par exemple, la phrase active *L'élève lit le texte* devient, à la forme passive, *Le texte est lu par l'élève.* Un tel changement dans l'ordre des mots peut être source de difficultés pour le lecteur, plus particulièrement si la phrase est longue.

5. Les phrases variées

Principe - Les structures variées maintiennent l'intérêt du lecteur.

La succession de phrases "faciles" du type sujet-verbe-complément, en plus de créer de la monotonie ou d'endormir le lecteur, ne permet pas toujours de relier les idées les unes au autres ou de mettre en relief les mots clés, ceux sur lesquels l'auteur veut attirer l'attention. C'est pourquoi il est préférable, pour conserver l'intérêt du lecteur, de varier la structure des phrases.

En somme

Les phrases les plus lisibles sont courtes, affirmatives et actives. Elles sont aussi prédictives, c'est-à-dire exemptes d'énumérations et d'écrans linguistiques interminables et elles ne comportent pas de longues cascades de compléments. En variant la structure des phrases, on maintient l'intérêt du lecteur.

QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE COMPORTANT DES PHRASES DIFFICILES?

Texte d'un autre auteur	Votre texte
PHRASES LONGUES ET COMPLEXES	
- Vérifier la compréhension au moyen de questions et d'exercices	- Récrire en faisant ressortir les rapports logiques entre les propositions - Ne pas faire des phrases courtes à tout prix
PHRASES NON PREDICTIVES	
- Vérifier la compréhension au moyen de questions et d'exercices	- Restructurer les phrases de façon à les rendre plus prédictives, pour cela: . réduire les énumérations et les niveaux de structures . raccourcir ou éliminer les écrans linguistiques
NOMBREUSES PHRASES NEGATIVES	
- Vérifier la compréhension au moyen de questions et d'exercices	- Eliminer les doubles négations - Remplacer certaines phrases négatives par des phrases affirmatives
NOMBREUSES PHRASES PASSIVES	
- Vérifier la compréhension au moyen de questions et d'exercices	- Remplacer les plus longues par des phrases actives

APPLICATION

1- Lisez l'extrait suivant emprunté au texte "Les Possibles antinomiques" de Denis Monière en repérant les phrases qui vous paraissent difficiles pour un cégépien. Les phrases sont numérotées.

1/L'invasion de l'informatique suscite à la fois inquiétude et fascination car les changements technologiques affectent de plus en plus directement notre mode de vie, nos valeurs et le type de société dans laquelle nous voulons vivre.

2/La relation technologie-société donne lieu à des débats passionnés. 3/Certains chantent les vertus libératrices de l'informatique alors que d'autres y voient le tombeau des libertés. 4/Les sagas optimistes ou pessimistes s'affrontent avec d'autant plus de vigueur que l'incertitude plane sur l'avenir et qu'il est difficile de prévoir les effets réels de l'informatisation de la société. 5/Mais la conscience historique nous prévient que les mutations technologiques influencent les structures du pouvoir, les comportements et les valeurs.

6/A la différence des autres révolutions industrielles qui n'affectaient qu'un seul secteur à la fois, la révolution informatique est globale et favorise l'interconnexion des techniques, ce qui accélère le changement. 7/Ses ondes de choc se font sentir dans tous les secteurs d'activité et annoncent une profonde mutation sociale.

8/A cet égard, l'histoire des révolutions techniques antérieures nous indique que l'innovation ne va pas sans risque, que ses effets sont ambigus et qu'elle met toujours en jeu la structure du pouvoir. 9/Tout en acceptant de prendre le virage technologique parce qu'il comporte des aspects positifs, il faut toutefois s'interroger avec lucidité et sans complaisance technicienne sur les impacts de ces changements à l'égard des valeurs, de la culture et de la vie démocratique. 10/Dans le contexte actuel, une telle réflexion demeure largement spéculative ou déductive car les effets concrets de ces innovations dans l'ordre culturel commencent seulement à poindre à l'horizon de nos sociétés. 11/Afin de mieux saisir les incidences socio-culturelles des changements technologiques, il est nécessaire d'identifier les principales conséquences économiques et sociales de l'informatisation. (*Québec français*, mai 1984, p. 24)

2- Considérant les difficultés que comportent son vocabulaire et ses phrases, croyez-vous que ce texte soit lisible pour un élève de niveau collégial?

SOLUTIONS

Question 1

Les phrases 1, 4, 6, 8, 9, 10 ont 30 mots et plus; leur longueur constitue une première difficulté.

Parmi ces phrases longues, la 4e est particulièrement difficile parce qu'elle demande au lecteur de mettre en rapport 3 propositions qui expriment à la fois une idée de proportion et de causalité.

La 9e comporte 2 écrans linguistiques non délimités qui, sans être très longs, ralentissent un peu la lecture. La subordonnée *parce qu'il comporte des aspects positifs* s'interpose entre *tout en acceptant* et *il faut*. De même, le complément *avec lucidité et sans complaisance technicienne* constitue un écran entre le verbe *s'interroger* et son complément *sur les impacts*.

Par contre, certaines phrases longues sont prédictives. En effet, la 6e, la 9e et la 11e phrases commencent par une proposition subordonnée circonstancielle, ce qui laisse soupçonner au lecteur qu'une principale suivra. Par exemple, dans la 6e phrase, les premiers mots *A la différence des autres* nous indiquent clairement que la phrase repose sur un rapport de comparaison. Le 1er terme de la comparaison étant connu, nous savons qu'il y en aura un autre.

Question 2

On peut obtenir une indication générale sur le degré de lisibilité des mots et des phrases en appliquant la formule de Gunning:

$$\text{Indice de lisibilité} = (L + M) \times 0,4$$

L = nombre moyen de mots par phrase, soit 286/11. Donc $L = 26$

M = pourcentage de mots de plus de trois syllabes, soit 47/286 X 100. Donc $M = 16,4$

Appliquée au texte, la formule donne:

$$(L + M) \times 0,4$$

$$(26 + 16,4) \times 0,4 = 16.7$$

L'indice de lisibilité est de 16,7; l'extrait est donc difficile pour un cégépien.

Nous avons constaté, à la question précédente, que les phrases présentent certaines difficultés. En y regardant de plus près, on constate que le texte comporte aussi plusieurs mots difficiles, notamment une forte concentration de mots abstraits (*invasion*, *fascination*, *valeurs*, *relations*, *vertus*, etc.).

En somme, si cet extrait est difficile pour un cégépien, cela tient surtout au vocabulaire abstrait et aux phrases longues et complexes.

Chapitre 3

Le contenu lisible

Quand un professeur décide d'écrire un texte ou d'en choisir un pour ses élèves, c'est d'abord parce qu'il veut transmettre un contenu. Le contenu est la première préoccupation des auteurs et des utilisateurs de textes didactiques. Dans le cas de manuels conçus par des spécialistes avec l'aide de rédacteurs pédagogiques, le contenu est normalement adapté au public étudiant pour lequel il a été prévu. Mais ce n'est pas nécessairement vrai de certains textes conçus pour un public différent de celui auquel les professeurs les destinent. Il est bon de s'interroger sur le niveau de difficulté que présentent ces textes.

Par rapport au contenu, le niveau de difficulté d'un texte tient à trois facteurs que nous passerons successivement en revue dans ce chapitre: le degré d'abstraction, la densité et la cohérence du texte.

PLAN DU CHAPITRE 3

LE CONTENU LISIBLE

I- LE DEGRE D'ABSTRACTION DU TEXTE

A- La nature du contenu

B- Les types de textes
1. Le texte narratif
2. Le texte descriptif
3. Le texte explicatif
4. Le texte argumentatif

C- Les types de rapports logiques
1. L'attribution
2. La séquence temporelle
3. La comparaison ou l'opposition
4. La causalité

D- L'inférence

II- LA DENSITE DU TEXTE

A- Le nombre de concepts

B- Le nombre de concepts nouveaux

III- LA COHERENCE DU TEXTE

A- La macrostructure ou organisation globale
1. L'organisation logique
2. La mise en évidence de la structure
3. La structure des textes didactiques
   a) Les textes d'enseignement
   b) Les textes d'illustration
   c) Les textes d'apprentissage

B- La microstructure ou cohésion interne
1. Les connecteurs linguistiques
2. Les anaphores et autres mots référentiels

I- Le degré d'abstraction du texte

Principe - Plus un texte est abstrait, plus il demande d'efforts au lecteur.

Il est difficile de mesurer le degré d'abstraction des textes. Comme je le disais à propos des mots, il n'existe pas de textes totalement abstraits ni de textes purement concrets. On se rend toutefois compte que certains facteurs contribuent à rendre un texte plus abstrait ou plus concret; ces facteurs sont principalement: le contenu lui-même, les types de textes, les rapports logiques impliqués et l'inférence exigée du lecteur. Close certaine, plus un texte est abstrait, plus il est difficile à comprendre. Voyons donc les causes de l'abstraction des textes et les moyens de l'atténuer.

A- LA NATURE DU CONTENU

Le degré d'abstraction varie en fonction de la nature du contenu. Certains contenus sont en soi plus abstraits que d'autres. Par exemple, le thème de la conscience est plus abstrait que l'anatomie du rat blanc. De même, parce qu'il présente les grands principes et les concepts généraux d'une discipline, un texte d'enseignement est habituellement plus abstrait qu'un texte d'illustration ou d'apprentissage couvrant le même contenu.

Principe - Les exemples et les illustrations facilitent l'accès à des contenus abstraits.

Il n'est évidemment pas question de supprimer les contenus abstraits. Toutefois un texte au contenu abstrait peut être rendu plus accessible par différents moyens, entre autres par le recours aux exemples et aux illustrations.

Pris dans le quotidien, les exemples rendent tangibles des notions théoriques. En voici un qui fait appel à une observation commune.

> L'étroite union (on pourrait dire union vitale) qui lie la biocénose et le biotope en un seul écosystème, fait que si vous en venez à connaître la biocénose, vous connaissez les caractéristiques du biotope. Il en est de même si vous connaissez les caractéristiques du biotope, vous connaissez la biocénose qui y vit. Par exemple, si vous voyez une forêt de conifères, vous pouvez être certains que le sol est acide. (E. Raymackers, D. Pigeon et J.-P. Landry, *Biologie générale 101-301 et 101-401, Laboratoires*, Collège de Sherbrooke, Sessions 84-3 et 85-1, p. 2)

On peut aussi illustrer certaines notions abstraites au moyen d'images, de bandes dessinées, de tableaux ou de graphiques. Ainsi, c'est avec des dessins de toutes sortes que la collection "Pour débutants" de Boréal Express arrive à nous présenter des systèmes aussi abstraits que les théories de Freud, Lénine, Einstein et des notions aussi complexes que celle de l'énergie nucléaire. Dans le même esprit, pour nous faire saisir le concept abstrait des familles de langues, la linguistique utilise un tableau dont voici un extrait.

FAMILLE INDO-EUROPEENNE

Groupe indo-iranien
- hindi
- bengali

Groupe roman
- espagnol
- portugais
- français
- italien

Groupe germanique
- anglais
- allemand
- néerlandais
- danois
- suédois

En plus de faciliter la lecture des textes, les exemples, les tableaux et les illustrations aident à fixer les notions abstraites dans la mémoire à long terme.

B- LES TYPES DE TEXTES

Du point de vue de leur forme, tous les types de textes utilisés dans l'enseignement ne présentent pas le même degré d'abstraction.

Principe - Les textes narratifs et descriptifs sont généralement moins abstraits que les textes explicatifs et argumentatifs.

1. Le texte narratif

Le type le plus concret est celui du texte narratif qui relate un événement, fictif ou réel. C'est aussi le plus accessible: il raconte une histoire vécue par des personnages, qui se déroule dans un lieu et un temps donnés. On retrouve le type narratif dans les romans, les bandes dessinées, les reportages, les récits historiques, etc. Ce type de texte est aussi plus familier aux élèves parce qu'il leur a servi à l'apprentissage de la lecture.

La narration n'est pas le style habituel des textes d'enseignement, mais elle peut précéder ou suivre un exposé abstrait pour susciter la curiosité ou illustrer un propos. Les procédés narratifs peuvent illustrer plusieurs sujets abstraits. C'est ainsi que, après avoir raconté dans un style narratif les événements entourant la rédaction du *Journal* d'Anne Frank, Robert J. Trotter et James V. McConnell nous amènent à réfléchir sur le concept de motivation (*Psychologie science de l'homme*, Montréal, Ed. HRW, 1980, chap. 5).

2. Le texte descriptif

Un autre genre facile, parce que concret, est le texte descriptif. Il fait voir, toucher, éprouver ce dont il parle. Il permet au lecteur de se représenter mentalement les éléments décrits. On retrouve fréquemment ce type comme texte d'enseignement dans les manuels de sciences et de techniques pour décrire, par exemple, les propriétés d'un corps ou les étapes d'un processus quelconque.

3. Le texte explicatif

Le texte explicatif est un peu plus abstrait; il a pour but d'amener le lecteur à comprendre des concepts de façon objective. On reconnaît le type explicatif à l'emploi de connecteurs linguistiques comme *parce que* et *car*. La difficulté du texte explicatif vient du fait qu'il demande

au lecteur d'établir un lien entre deux concepts, le plus souvent entre une cause et un effet. On utilise souvent ce type dans les textes d'enseignement et dans les exercices qui visent l'apprentissage.

4. Le texte argumentatif

Le texte argumentatif, celui qui a pour but de persuader, est plus difficile parce qu'il demande de traiter en parallèle des prémisses et des arguments dont on déduit une conclusion. Le lecteu doit établir des rapports logiques entre plusieurs concepts. L'effort intellectuel exigé ici est plus grand que pour la narration, la description ou l'explication car, dans ces derniers types de textes, le lecteur n'a pas à établir de rapports aussi complexes en un si court laps de temps.

.
.....
.

Il arrive qu'un même texte didactique contienne plus d'un type d'écriture. Par exemple, un rapport de recherhe comporte des parties descriptives (méthode, procédure, résultats), explicatives (bien fondé de la recherche, hypothèse) et argumentatives (discussion, interprétation des résultats). Autant de types d'écriture, autant de degrés de difficultés auxquels le lecteur doit s'adapter.

C- LES TYPES DE RAPPORTS LOGIQUES

Il existe quelques structures fondamentales qui reflètent les schémas de base de la pensée humaine. Ces structures, qui peuvent être utilisées avec un contenu provenant de n'importe quel champ de connaissances, ont des degrés d'abstraction variés ou en donnent l'illusion.

Les rapports logiques les plus communs sont: l'attribution, la séquence temporelle, la comparaison ou l'opposition et la causalité. Ces types de rapports ne demandent pas tous le même degré d'habilité de la part de l'élève lecteur et ils n'offrent pas non plus la même efficacité en ce qui concerne l'apprentissage.

1. L'attribution

Le rapport d'attribution est celui qui relie une liste de propriétés, de caractéristiques ou d'attributs. Ce type de rapport est facile à décoder parce que le lien entre les éléments n'a pas à être déduit par le lecteur.

L'attribution revient fréquemment dans les textes d'enseignement; on le retrouve notamment dans la table des matières de certains volumes.

Par exemple, la structure du livre d'Anne-Marie Thibault-Laulan *L'image dans la société contemporaine* (Paris, Denoel, 1971) repose sur l'attribution:

- Première partie: l'image imprimée
- Deuxième partie: l'image cinématographique
- Troisième partie: l'image électronique

A l'intérieur des textes, l'attribution est signalée par des expressions telles que: *pour commencer; puis; en dernier lieu; premièrement... deuxièmement...*

L'élève qui ne maîtrise pas les autres types de rapports, a tendance à voir partout des relations d'attribution, c'est-à-dire des listes dont les éléments n'ont pas d'autres liens que celui d'appartenir à une même série ou énumération.

2. La séquence temporelle

La séquence temporelle est aussi un type de rapport assez facile à décoder. Il s'agit d'abstraire une relation de continuité entre des idées, des phénomènes ou des événements qui se développent dans le temps. Ces éléments ne peuvent être intervertis sans modifier la progression temporelle. Certains thèmes présentant une évolution se prêtent bien à cette structure. Par exemple, le volume *Le développement de la personne* de Diane E. Papalia et Sally Wendkos Olds (Ed. HRW, Montréal, 1983) donne pour table des matières la séquence temporelle suivante:

- Les débuts
- La période néo-natale et la petite enfance
- L'âge pré-scolaire
- L'enfant d'âge scolaire
- L'adolescence
- Le jeune adulte
- La maturité
- L'âge de la retraite

Pour des raisons de logique et d'harmonie, il aurait évidemment été préférable que ces différents titres utilisent tous des mots désignant ou bien des stades de développement (enfance, adolescence, âge adulte, etc.) ou bien des personnes en développement (enfant, adolescent, jeune adulte, etc.) et non pas un mélange des deux.

Les rapports de temps sont indiqués par des mots comme: *ensuite, auparavant, maintenant, quand, le (date), puis,* etc.

3. La comparaison ou l'opposition

Le rapport de comparaison ou d'opposition est un peu plus difficile par ce qu'il demande d'isoler des similarités ou des différences d'ordres divers entre deux ou plusieurs objets. C'est comme la mise en parallèle de deux ou plusieurs rapports d'attribution.

La comparaison pourra paraître plus concrète ou plus abstraite selon les sujets sur lesquels elle porte. Par exemple, l'article de Richard Langlois "La Bd C + QUE DU CINE", dont vous trouverez un extrait plus bas, peut paraître assez concret parce qu'il repose sur une comparaison entre des éléments visuels: le langage de la bande dessinée et celui du cinéma. Mais la lecture de cet article demande plus d'effort intellectuel que ne ferait un article décrivant simplement l'un ou l'autre des codes visuels.

> Bien sûr la Bd, comme le cinéma, doit avant tout raconter; ce qui exige un scénario, c'est-à-dire un texte sous-jacent qui précède et justifie toute image seule ou en syntagme. Des images multiples mises en séquence donnent un film; c'est l'effet stroboscopique sur lequel est fondé le cinéma. Pour sa part le découpage graphique de la Bd reprend, tout en les décomposant, les séquences du film dans leur continuité narrative. Ainsi, entre cinéma et Bd se dessine une première différence majeure: le rythme. (*La Nouvelle Barre du Jour*, février 1982, p. 34)

Ce rapport peut devenir très abstrait s'il oblige à confronter des sujets en eux-mêmes abstraits comme des systèmes philosophiques, par exemple.

La comparaison et l'opposition sont marquées par des mots tels que: *comme; ainsi que; non seulement... mais aussi; toutefois; d'une part... d'autre part.*

4. La causalité

La causalité est le rapport qui demande le plus grand effort intellectuel. Pour comprendre un rapport de causalité, il faut saisir l'interaction entre au moins deux faits ou événements: un premier (la cause) explique l'autre (l'effet) ou le justifie.

C'est ce type de rapport qu'utilise Fernand Seguin quand il explique pourquoi certains mangeurs cherchent dans les sucreries un remède à leur dépression.

> L'explication, paraît-il, tiendrait à l'influence des sucres sur la synthèse, par le système nerveux central, d'un neurotransmetteur nommé sérotonine dont l'absence est étroitement liée aux états dépressifs. Tout se passe comme si cette catégorie de gros mangeurs, que l'on pourrait appeler "sucromanes" et qui constitue la moitié de la population obèse, se jetaient littéralement sur les sucreries afin de ressentir les effets euphorisants de la sérotonine synthétisée par le cerveau à partir des sucres. (*La bombe et l'orchidée*, Montréal, Libre expression, 1987, p. 25-26)

Il semble que la causalité soit le type de rapport qui occasionne le plus de difficultés aux lecteurs de tous les âges. Il arrive même que les lecteurs ne la reconnaissent pas toujours. C'est ainsi parfois que les relations de cause à effet de certains textes d'histoire sont réduites à leur simple dimension temporelle.

On signale les rapports de cause à effet par des expressions comme: *parce que; en conséquence; il résulte que; en effet, de façon que; si... alors; donc; étant donné que.*

*
*****
*

Principe - Les rapports d'attribution et de temps sont plus concrets que les rapports de comparaison et de causalité.

Dans l'attribution, étant donné que la relation entre les termes est établie au départ, ce rapport demande moins d'effort de compréhension. Le rapport temporel est un peu plus difficile, car il requiert du lecteur la capacité d'abstraire la continuité entre les éléments. Il est tout de même familier au lecteur qui le connaît depuis les contes de son enfance. Par contre, les rapports de comparaison et de causalité demandent plus d'effort au lecteur, car celui-ci doit relier mentalement plusieurs idées.

Principe - Les rapports de comparaison et de causalité sont mieux fixés dans la mémoire.

Les idées sont davantage confrontées dans les rapports de comparaison et de causalité, elles sont ainsi plus mises en valeur, et le lecteur qui saisit ces rapports les retient mieux.

D- L'INFERENCE

Inférer, c'est déduire, c'est reconnaître, c'est saisir une idée, une forme qui n'est pas exprimée.

Principe - Plus un texte demande d'inférence, plus il paraît abstrait et plus il est difficile à lire.

Dans toutes les situations de communication, l'inférence repose sur des connaissances antérieures. C'est ainsi que, pour décoder un texte, il faut un minimum de connaissances de la langue et du monde extérieur (géographie, sciences naturelles, littérature...).

Sur le plan linguistique, on peut reconnaître (inférer) un mot et une structure de phrases sans les avoir lus en entier. D'ailleurs, plus le lecteur connaît sa langue, plus cette tâche est rapide.

Sur le plan sémantique, l'inférence fait le lien entre les informations provenant de trois sources:

. le contenu présentement en décodage;
. ce qui a déjà été saisi dans les passages précédents;
. le bagage personnel de connaissances.

Si le lecteur n'arrive pas à relier ces trois sources d'informations ou s'il lui manque des éléments, il doit inférer davantage. Cela demande un effort plus grand à la mémoire à long terme et à la mémoire de travail; par le fait même, la compréhension est retardée.

Principe - Un texte qui laisse trop de place à l'inférence peut entraîner des erreurs de décodage.

Un texte dont le sujet est imprécis et dont le point de vue est ambigu demande de nombreuses inférences; il ouvre alors la porte à plusieurs interprétations. Cela peut avoir des conséquences graves, surtout s'il s'agit d'un texte d'enseignement dans lequel on expose des concepts de base.

En bref

Le degré d'abstraction d'un texte didactique varie en fonction de son contenu même, de son style, des rapports logiques utilisés et de la quantité d'inférences qu'il demande à l'élève. Un texte d'enseignement, parce qu'il présente les grands principes d'une discipline est souvent abstrait; il faudrait que les textes d'illustration et d'apprentissage rendent concret le contenu à acquérir. Quelle que soit leur fonction, tous les textes doivent minimiser l'effort d'inférence du lecteur.

APPLICATION

Lisez le texte "Le Motel des mystères" donné en annexe I et évaluez-en le degré d'abstraction à l'aide des questions qui suivent. Encerclez le chiffre qui correspond à chacune des réponses et faites le total. Plus le total est élevé, plus le texte est lisible. Et inversement.

Imaginez que le lecteur cible est un élève de collège I inscrit à un cours complémentaire d'anthropologie.

- Le contenu lui-même est:	très concret 4	plutôt concret 3	plutôt abstrait 2	très abstrait 1
- Le texte est écrit dans un style:	narratif 4	descriptif 4	explicatif 2	argumentatif 1
- Les rapports utilisés sont surtout:	l'attribution 4	la séquence temporelle 3	la comparaison ou l'opposition 2	la causalité 1
- Pour comprendre ce texte, l'élève doit établir:	très peu d'inférences 4	quelques inférences 3	plusieurs inférences 2	énormément d'inférences 1
- Les exemples particuliers reliés au contenu sont:	très nombreux 4	assez nombreux 3	très peu nombreux 1	absents 0

DEGRE D'ABSTRACTION =

Le degré d'abstraction étant connu, dites quel sort vous réservez au texte: le rejetez-vous? le donnez-vous à lire sans précautions particulières? en encadrez-vous la lecture d'une façon quelconque? y ajoutez-vous quelque chose? l'utilisez-vous comme texte d'enseignement ou d'illustration?

SOLUTIONS

Le contenu est très concret (4 points). On peut facilement se représenter mentalement les lieux et les actions.

Le style de base est narratif (4 points). On nous raconte l'histoire fantaisiste de l'archéologue Carson qui fait une prodigieuse découverte et qui donne son interprétation. Cette histoire est illustrée de nombreux passages descriptifs.

Bien que les rapports de temps soient nombreux au début du texte, ce sont les rapports de comparaison qui dominent (2 points): chaque vestige découvert est interprété par comparaison avec un objet que les archéologues associent (automatiquement!) aux rites funéraires.

Il faut se livrer à plusieurs inférences (2 points) pour comprendre l'interprétation des découvertes: plateau cérémoniel = lit; bandelette dorée = bracelet-montre; sarcophage blanc = baignoire; etc. Toutefois l'inférence est facilitée par la présence d'illustrations et par le ton humoristique.

Les exemples sont nombreux (4 points). Ils servent à expliquer comment il est facile de se tromper en interprétant des découvertes archéologiques.

DEGRE D'ABSTRACTION : 16 sur 20

Ce texte est très concret, ce qui le rend facile. N'importe quel élève de niveau collégial peut le lire seul. Pour en orienter la lecture, on pourrait poser une question de synthèse comme: "Quelle leçon les archéologues peuvent-ils tirer de l'histoire de Carson?" ou "Quelle erreur fondamentale Carson a-t-il commise dans l'interprétation de ses découvertes?"

Ce texte pourrait servir d'illustration ou d'amorce à une discussion lors d'un cours portant sur l'interprétation des découvertes archéologiques.

QUOI FAIRE AVEC UN LONG TEXTE ABSTRAIT?

SI LE CONTENU EST TRES ABSTRAIT

Pour tous les textes

- donner les informations préalables à la compréhension
- présenter le contenu oralement en ajoutant des exemples
- mettre en évidence la structure du texte par des titres et des sous-titres
- fournir des illustrations qui facilitent la compréhension: images, schémas...
- ajouter des questions de compréhension, demander aux élèves de fournir des exemples

Pour vos propres textes

- réécrire en ajoutant des exemples et des illustrations

SI LE STYLE EST EXCLUSIVEMENT ARGUMENTATIF

Pour tous les textes

- donner ou faire trouver le plan du texte
- expliquer les articulations logiques du texte
- ajouter des questions qui aident à repérer les étapes de l'argumentation

Pour vos propres textes

- réécrire en ajoutant des passages descriptifs ou explicatifs

SI LES INFERENCES SONT TROP NOMBREUSES

Pour tous les textes

- préciser le contexte par écrit ou oralement
- donner les informations préalables à la compréhension
- au besoin, fournir un lexique
- ajouter des questions de compréhension

Pour vos propres textes

- réécrire le texte en tenant compte des connaissances préalables des élèves

II- La densité du texte

A- LE NOMBRE DE CONCEPTS

Principe - Un texte apparaît d'autant plus difficile que son contenu est dense.

La densité d'un texte est proportionnelle au nombre de concepts qui y sont énoncés ou, plus simplement, à la quantité d'informations qu'il contient. Le degré idéal de densité pour assurer l'efficacité des textes n'a pas été établi par la recherche, mais quelques observations font l'unanimité.

Plus un passage est dense, plus le lecteur doit fournir d'efforts pour le déchiffrer. A l'opposé, on peut dire que plus un texte est redondant, moins il est porteur d'informations et plus il est lisible. Mais un contenu trop dilué n'est pas motivant, car le lecteur a l'impression de perdre son temps, de ne rien apprendre.

Un texte dense peut quand même être lisible si la forme en facilite l'accès. Ainsi, le décodage d'un texte dense sera facilité si l'information importante est placée au début des phrases, si celles-ci sont courtes ou prédictives et si chaque paragraphe ne développe qu'une grande idée clairement annoncée.

B- LE NOMBRE DE CONCEPTS NOUVEAUX

Principe - Un texte apparaît d'autant plus difficile que les concepts nouveaux y sont nombreux.

Dans un texte, certains concepts sont considérés comme connus, soit que le lecteur les a déjà vus ailleurs, soit qu'ils aient été developpés dans un passage précédent du même texte, soit encore qu'ils peuvent être facilement inférés du contexte. Par contre, d'autres concepts sont nouveaux: ce sont ceux qui font l'objet du texte et sur lesquels doit porter l'apprentissage. Il est important de savoir doser les concepts nouveaux car s'ils sont trop nombreux, l'élève sera incapable de les combiner pour comprendre le message.

Si vous vous interrogez sur la densité d'un texte que vous avez l'intention de distribuer à vos élèves, vous pouvez vous livrer au petit exercice suivant. Dressez la liste de tous les concepts présents dans le texte et classez-les en deux colonnes: les nouveaux concepts et les connaissances que vous croyez déjà acquises.

Prenons, par exemple, cet extrait tiré de l'article "Les Possibles antinomiques" de Denis Monière qui apparaît dense à un élève de niveau collégial.

> Ce nouvel âge du capitalisme sera caractérisé par l'effritement des solidarités organiques fondées sur l'appartenance nationale ou l'appartenance sociale. Si le champ de l'identité collective est délimité par la capacité de communiquer à partir de références culturelles communes, il est bien évident qu'à l'âge informatique les référents culturels traditionnels se dissoudront sous l'effet de l'extension et de la diversification des objets, des moyens et des langues de communication. (*Québec français*, mai 1984, p. 2[illegible])

Divisons les concepts de ce texte en deux colonnes en imaginant que le lecteur cible est un élève de Techniques de bureautique de Collège I.

Concepts connus	Concepts nouveaux
nouvel âge/du capitalisme	effritement/des solidarités organiques
	appartenance nationale
	appartenance sociale
	identité collective
capacité de communiquer	références culturelles
l'âge informatique	référents culturels traditionnels
	extension/des objets/des langues/de
diversification des moyens de communication	communication

Il ressort de cet exercice que la densité de concepts nouveaux est élevée: ce passage est donc difficile à lire par le public visé. En fait, le public visé par l'auteur était plutôt des professeurs de français! Si vous rencon-trez cette situation et que vous ne pouvez remplacer le texte, prévoyez une stratégie pour en faciliter la

lecture: explication préalable, recherche de mots dans le dictionnaire.

Principe - Une mise en page aérée peut amener un texte à paraître moins dense.

Les longs paragraphes serrés et imprimés en petits caractères à simple interligne donnent une impression de grande densité et rebutent l'élève avant même qu'il ne commence à lire. Toutefois la densité peut être atténuée si la mise en page[1] permet clairement d'identifier les idées, une à une. Une façon de mettre en valeur chaque idée et de rompre la grisaille est de diviser les longs paragraphes monolithiques en plusieurs courts alinéas.

Principe - L'humour allège le texte.

Même si l'humour ne réduit pas, à proprement parler, la densité d'un texte, il donne l'impression que la matière y est moins aride. L'humour peut être verbal ou visuel. On peut le retrouver dans la présentation même du contenu ou dans les exemples qui illustrent ce contenu.

Ainsi, dans son volume *Français écrit* (Montréal, Guérin), Louise Larivière-Desauniers utilise abondamment l'humour. Par exemple, au lieu de reprendre la règle grammaticale traditionnelle en disant qu'on forme le féminin en ajoutant un *e*, elle affirme qu'on forme le masculin en retranchant le *e*.

L'humour aère le texte, crée un répit dans la lecture et donne ainsi l'impression que le contenu est moins dense.

<u>En somme</u>

Plus un texte contient de concepts, en particulier des concepts nouveaux, plus il est dense, et plus son contenu apparaît difficile. La compréhension d'un contenu dense peut être facilitée par une mise en page aérée. On peut aussi alléger un texte en recourant à l'humour.

---

[1]Le sujet de la mise en page sera traité de façon exhaustive par Raymond Genest du Collège de Sherbrooke dans un document en préparation portant sur les notes de cours.

APPLICATION

Revenez au texte "Le Motel des mystères" donné en annexe I et évaluez-en la densité à l'aide des questions qui suivent. Encerclez le chiffre qui correspond à chacune des réponses et faites le total. Plus le total est élevé, plus le texte est lisible. Et inversement.

Imaginez toujours que le lecteur cible est un élève de collège I inscrit à un cours complémentaire d'anthropologie.

- Quant à la quantité de concepts développés, ce texte est:	très redondant 4	assez redondant 3	assez dense 2	très dense 1
- Les concepts nouveaux pour l'élève sont:	très peu nombreux 4	peu nombreux 3	assez nombreux 2	très nombreux 1
- Dans ce texte, l'humour:	est constant 2	apparaît souvent 1	est très peu présent 0	est totalement absent 0

DENSITE DU TEXTE =

Le degré de densité et le degré d'abstraction de ce texte sont maintenant connus. Confirmez-vous l'utilisation que vous réserviez au texte?

SOLUTIONS

Le texte est assez redondant (3 points). Il développe une seule grande idée que les exemples successifs, par leur accumulation, aident à découvrir.

Les concepts nouveaux sont peu nombreux (3 points) pour un élève inscrit à un cours d'anthropologie. Si ce lecteur ignore l'importance des rites mortuaires en archéologie, il l'apprendra graduellement.

L'humour est constant (2 points). Dès les premières lignes, le lecteur se rend compte du caractère fantaisiste du texte. Par la suite, l'interprétation que Carson donne à ses découvertes le pousse à rire à plusieurs reprises.

DENSITE DU TEXTE : 8 sur 10

Ces observations ajoutées à celles données à propos du degré d'abstraction confirment que cet article devrait être utilisé comme texte d'illustration. Non seulement l'élève le trouvera-t-il facile à lire, il y prendra même plaisir.

QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE DENSE?

SI LE TEXTE COMPORTE DE NOMBREUX CONCEPTS

Pour tous les textes

- ajouter un questionnaire qui attire l'attention sur les concepts importants
- donner un schéma qui oblige à voir toutes les idées importantes sans exception
- représenter les concepts sous forme de tableau synthèse
- rejeter le texte s'il présente trop de difficultés pour le public visé

Pour vos propres textes

- réécrire dans un style plus redondant en ajoutant des exemples
- mettre une touche d'humour visuel ou verbal selon l'inspiration... ce qui ne réduira pas la densité, mais allégera tout de meme le texte!

SI LE TEXTE COMPORTE TROP DE NOUVEAUX CONCEPTS

Pour tous les textes

- donner un lexique
- faire chercher le sens des mots
- donner ou demander des exemples qui illustrent la compréhension des nouveaux concepts
- aérer la présentation

Pour vos propres textes

- réécrire en expliquant clairement les nouveaux concepts et en donnant des exemples
- diviser les longs paragraphes en plusieurs alinéas

III- La cohérence du texte

Dans la mémoire, la connaissance est organisée en réseaux interreliés et représentant des objets, des événements et des concepts: c'est cet ensemble qui sert de fondement à la signification. Sans cette structure de connaissances, la vie consisterait en une suite de perceptions sans aucune signification; les expériences passées ne seraient pas accessibles et on ne pourrait donc s'en servir pour interpréter les discours et les nouveaux événements.

Comme la structure de la mémoire, la structure du texte joue un rôle primordial dans la compréhension des discours informatifs.[2]

Principe - Un texte bien organisé est plus facile à lire.

Confronté à un texte pédagogique, le bon élève cherche d'abord à en saisir la structure générale ou *macrostructure*; c'est dans celle-ci qu'il trouve l'organisation de la signification globale du texte. Puis, au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte, il en perçoit la *microstructure*, celle qui assure la cohésion entre les propositions.

Comme lire, c'est "découvrir toutes les connexions d'un passage à l'ensemble du texte"[3], si le texte est cohérent et unifié, la lecture sera facilitée.

A- LA MACROSTRUCTURE OU ORGANISATION GLOBALE

Un texte développe habituellement une grande idée dont il organise les ramifications en idées secondaires. Lire consiste à reconstituer l'organisation de ces idées. Il ne suffit pas de reconnaître les idées principales d'un passage, il faut aussi saisir comment et pourquoi ces idées sont interreliées. Sans la perception et la compréhension de ces rapports, des textes bien structurés demeurent insignifiants ou incohérents.

---

[2]David H. Jonassen, "Implicit Structures in Text", p. 5.
[3]Jean Ricardou, "Un étrange lecteur", p. 220.

1. L'organisation logique

Quand un élève éprouve des difficultés à lire un texte, cela tient moins à son inaptitude à comprendre les mots ou même les phrases, qu'à son incapacité à intégrer les idées dans une représentation globale du texte.[4] Cette saisie globale est facilitée quand les idées sont organisées de façon logique. Dans les manuels scolaires, la hiérarchie des idées est généralement logique. Il y a malheureusement quelques exceptions.

Par exemple, dans *Introduction à la psychologie* d'Ernest R. Hilgard, Rita L. Atkinson et Richard C. Atkinson (Ed. Etudes vivantes, Montréal/Paris, 1980), la table des matières, au chapitre 3 intitulé Développement psychologique, place sur le même pied, comme dans une seule énumération, les titres suivants:

- Facteurs qui régissent le développement
- Les premières années
- Développement cognitif
- Développement de la personnalité et développement social
- Identification
- Adolescence
- Quête de l'identité
- Le développement échelonné sur toute la vie

Il aurait été plus logique de structurer ce chapitre de façon à permettre à l'élève de distinguer les facteurs et les stades de développement:

- Facteurs qui régissent le développement
- Stades de développement
  - Premières années
    - Développement cognitif
    - Développement social
    - Etc.
  - Adolescence
    - Développement cognitif
    - Développement social
    - Etc.
  - Etc.

---

[4] W. L. Shebilske, "Structuring an internal representation of text: A basis of literacy", p. 229.

2. La mise en évidence de la structure

Principe - La mise en évidence de la structure globale du texte aide à la compréhension et à la mémorisation.

L'activité de lecture commence avant le déchiffrage du mot à mot, avant le parcours de l'assemblage des phrases. En effet, le lecteur averti recherche avant tout la structure du texte ou, à tout le moins, cherche à se construire, en fonction de ses objectifs, une structure dans laquelle il intégrera les informations au fur et à mesure de sa lecture. L'aider à identifier la structure, c'est l'aider à comprendre le texte dans le sens prévu par l'auteur; c'est aussi orienter son attention vers les idées importantes et lui permettre de les intégrer dans une structure cohérente.

Cette structure sera stockée en même temps que le contenu et c'est par elle que le lecteur pourra plus tard avoir accès aux informations stockées en mémoire.[5]

Idéalement, le premier contact avec le texte didactique, surtout le texte d'enseignement, doit en révéler la structure globale; celle-ci peut être exposée dans la table des matières (titres et sous-titres) et dans l'introduction. Les titres et sous-titres repères peuvent apparaître avec une numérotation systématique au début de chacune des sections qu'ils chapeautent. Pour faciliter encore la lecture, l'introduction peut aussi donner la perspective dans laquelle l'auteur a écrit son texte, attirer l'attention sur le point central et préciser l'importance relative des différents aspects du texte.

La mise en évidence de la structure est particulièrement utile pour les textes portant sur des sujets difficiles et pour les lecteurs malhabiles. Les bons lecteurs, quant à eux, peuvent apparemment inférer d'eux-mêmes les relations importantes d'un texte bien construit, même quand ces relations ne sont pas signalées.[6]

Principe - Plus l'information est élevée dans la hiérarchie des idées d'un texte, mieux elle est retenue.[7]

Les grands titres, qui correspondent normalement aux idées les plus importantes, sont mieux retenus que les phrases perdues à l'intérieur de paragraphes. Comme la

---

[5]Jerrold E. Barnett, "Facilitating Retention through Instruction about Text Structure", p. 10.
[6]Ann Jaffe Pace dans "Analysing and Describing the Structure of Text", p. 23.
[7]McConkie, "Learning from Text", p. 17.

structure d'un texte est mémorisée en même temps que son contenu, en changeant la place d'une idée dans la hiérarchie, on change du coup sa probabilité d'être retenue.[8]

3. La structure des textes didactiques

Les textes conçus à des fins didactiques présentent habituellement une structure qui rend leur contenu accessible; mais ce n'est pas toujours le cas des autres textes utilités dans nos classes.

N'importe quel manuel de n'importe quelle discipline peut utiliser un ou plusieurs types de rapports logiques[9]. Il arrive même souvent que des éléments de ces structures de base se recoupent pour former des structures originales qui épousent davantage le contenu de chaque matière.

C'est ainsi, par exemple[10], que la biologie a souvent recours à la notion de système pour expliquer les phénomènes liés à la respiration, à la circulation sanguine, etc. A partir de cette notion de système, on élabore des schémas qui utilisent différents types de rapports. Par exemple, le schéma du système respiratoire pourrait être le suivant:

- Son rôle: échange des gaz (*causalité*)
- Ses parties et la fonction de chacune: nez, pharynx, trachée, bronches, etc. et le rôle de chacune dans la respiration (*attribution*)
- Son fonctionnement: relation entre le mouvement du diaphragme, l'inspiration, l'expiration, etc. dans l'échange des gaz (*causalité*)
- Les problèmes respiratoires et leur solution: rhume, pneumonie, asthme, etc. et le traitement de ces maladies (*causalité*).

Comme le même schéma peut être utilisé par la suite pour décrire les autres systèmes (nerveux, circulatoire), l'élève peut plus facilement anticiper la structure, même si elle est mixte, et sa lecture en est facilitée d'autant.

---

[8] Bonnie F. J. Meyer, "Identification of the Structure of Prose and its Implications for the Study of Reading and Memory".

[9] Voir la section C du présent chapitre.

[10] L'exemple est tiré de Bonnie B. Armbruster et Thomas H. Anderson, "Frames: Structures for Informative Text", p. 93.

a) Les textes d'enseignement

Plus que tout autre, le texte d'enseignement doit reposer sur une structure globale cohérente. La plupart des manuels scolaires et rapports de recherches présentent clairement leur structure dans leur table des matières et en introduction: les titres et sous-titres correspondent aux idées principales et aux idées secondaires.

La répétition d'un même schéma de chapitre en chapitre est un avantage des manuels sur les cahiers de notes. L'élève se familiarise avec une structure au premier chapitre et sa lecture est plus efficace par la suite... à condition évidemment que le manuel soit bien conçu! Par contre, les recueils de notes, en empruntant des textes à des sources diverses, manquent souvent d'uniformité et de cohérence. Il revient alors aux professeurs de situer les différents textes dans une structure globale par rapport aux objectifs du cours.

b) Les textes d'illustration et d'actualisation

Dans les textes autres que les manuels, c'est-à-dire dans les éditoriaux, lettres ouvertes, etc., le plan n'est pas toujours évident. Ces textes sont souvent plus difficiles parce que leur structure n'est pas signalée, qu'elle est inconnue des élèves ou qu'elle manque de rigueur.

Principe - Parce que leur structure manque de rigueur, il vaut mieux utiliser les articles de journaux comme textes d'illustration que comme textes d'enseignement.

Parmi les textes d'illustration ou d'actualisation les plus utilisés, on compte les articles de journaux et de revues. Il ne faut pas s'en étonner, car ces textes sont facilement disponibles... et les professeurs ont tendance à les croire faciles à lire[11]. Or, les articles de périodiques, mis à part les éditoriaux et les analyses, présentent une difficulté particulière: leur structure bouleverse souvent les règles habituelles de la logique et de la composition.

En effet, la structure journalistique est basée sur le principe de la pyramide inversée. Dans cette structure, la trouvaille la plus intéressante ou l'élément le plus accrocheur est présenté en premier. Par la suite viennent l'amplification et la description de ces éléments accro-

---

[11] S'il faut en croire le professeur Gaetan Tremblay ("Nos journaux sont-ils compréhensibles?"), le style du journalisme politique est plutôt compliqué.

cheurs. C'est à la toute fin seulement qu'on trouve les explications nécessaires à la compréhension. La structure journalistique, on le voit, ne conserve pas l'ordre chronologique ni les relations de cause à effet. Cela oblige le lecteur à reconstituer la logique qui unit les différentes idées, à remettre ensemble et à leur place respective les morceaux du puzzle.

Idéalement, ces textes journalistiques devraient être choisis seulement pour illustrer ou actualiser la matière. Si toutefois vous les utilisez comme textes d'enseignement, il faudrait prévoir des activités d'encadrement pour assurer la cohérence du contenu mémorisé. En effet, comme la structure de ces textes ne correspond pas toujours à celle que vous voulez voir retenir par vos élèves, vous devez orienter, par des directives claires, la lecture dans une perspective précise.

c) Les textes d'apprentissage

Les questions et exercices sont les compléments indispensables des textes d'enseignement et d'illustration. Ils ont pour fonction d'appliquer les connaissances et de les fixer dans la mémoire. Le cas échéant, ils peuvent remédier aux défauts de structure que vous auriez notés dans des textes d'enseignement et d'illustration et ainsi permettre aux élèves d'intégrer les nouveaux concepts dans une structure plus logique. Les questions de synthèse remplissent bien cette fonction et rendent ainsi plus accessibles les nouvelles connaissances.

B- LA MICROSTRUCTURE OU COHESION INTERNE

La cohésion est ce qui distingue un texte d'une collection de mots rassemblés au hasard. Elle naît des liens syntaxiques et sémantiques qui s'établissent entre les segments du texte. C'est la cohésion qui donne au texte son unité.

Principe - Les mots de liaison assurent l'enchaînement des phrases et la cohésion interne d'un texte.

Au moment de la lecture, un nombre limité de mots sont retenus et traités par la mémoire de travail d'une étape à une autre. Ce processus permet aux expressions d'une nouvelle étape d'être interconnectées aux propositions des étapes précédentes. En l'absence de mots de liaison, le texte donne une impression de morcellement et la cohérence est rompue; le lecteur doit alors chercher dans la mémoire à

long terme une proposition représentative qui puisse être ramenée dans la mémoire de travail pour assurer le lien entre les derniers mots et la signification déjà acquise. S'il ne peut trouver une telle proposition, le lecteur doit inférer un lien entre les parties du texte. Ce qui lui demande un effort.

Les éléments d'un texte qui facilitent la l'enchaînement des segments et renforcent sa cohésion sont les connecteurs linguistiques et les mots référentiels.

1. Les connecteurs linguistiques

Les connecteurs linguistiques jouent un rôle important dans la cohésion du texte. "Ce sont des mots ou des locutions qui servent à préciser la relation entre des mots, des phrases ou des paragraphes (*et, aussi, ainsi, c'est-à-dire, en conséquence, en bref, au contraire, en résumé* sont des connecteurs). Ils sont particulièrement importants pour signaler les relations logiques entre les idées d'un texte."[12] C'est ainsi que se tisse le lien entre la microstructure et la macrostructure. En rendant les relations plus explicites, les connecteurs aident à mieux intégrer les notions nouvellement acquises dans la mémoire.

De plus, d'après Halliday[13], l'utilisation d'éléments cohésifs aide à réduire la densité du texte et le rend ainsi plus facile à comprendre.

2. Les anaphores et autres mots référentiels

Les mots référentiels renvoient le lecteur à des mots ou à des idées déjà énoncés ou à être énoncés dans le contexte suivant immédiatement. Ces mots assurent l'enchaînement entre les idées.

Les pronoms personnels (*il, elle*...), les pronoms démonstratifs (*ceci, ceux-là*...) et les noms précédés d'un adjectif démonstratif (*ce traité, ces objectifs*...) sont des anaphores. Si leur antécédent est facile à identifier, les anaphores augmentent l'impression de cohésion.

Dans l'extrait suivant du texte "La Politique: la véritable passion de Robert Bourassa", les anaphores sont soulignées.

---

[12] Francine Landry, "L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié", p. 226.

[13] Cité par Ann Jaffe Pace dans "Analyzing and Describing the Structure of Text", p. 22.

> Avec ses allures de premier de classe et sa silhouette frêle, le premier ministre Robert Bourassa est un étonnant personnage politique. (D. Charette, *Le Devoir*, 14 juillet, 1986)

La substitution est un autre procédé référentiel par lequel un mot ou une phrase remplace une expression déjà mentionnée. Par exemple, dans l'extrait suivant, le mot *disparition* renvoie à l'idée déjà exprimée que *les civilisations ont décliné et péri*.

> Des civilisations sont nées, elles ont fleuri et, dans la plupart des cas, ont décliné et péri. Il n'y a pas lieu ici de discuter des causes de leur disparition, mais nous pouvons penser qu'il a dû se produire une rupture de ressources. (E. F. Schumacher, *Small is beautiful*, Paris, Contretemps/ Le Seuil, 1979, p. 79)

Ces mots assurent l'enchaînement d'une phrase à l'autre. Grâce à eux, le texte est unifié, cohésif.

En somme

Lire un texte, c'est en saisir la cohérence. Cette tâche est facilitée et le contenu est mieux retenu si, d'une part, la macrostructure est organisée de façon logique et mise en évidence et si, d'autre part, la cohésion du texte est assurée par des connecteurs linguistiques et des mots référentiels.

APPLICATION

Retournez au texte "Le Motel des mystères" donné en annexe pour en évaluer la cohérence à l'aide des questions qui suivent. Encerclez le chiffre qui correspond à chacune des réponses et faites le total. Plus le total est élevé, plus le texte est lisible. Et inversement.

Votre lecteur cible est toujours un cégépien de 1re année inscrit à un cours complémentaire d'anthropologie.

- Dans la structure globale, les idées sont organisées selon une progression:	parfaitement logique 4	plutôt logique 3	plutôt illogique 1	tout à fait illogique 0
- Les connecteurs linguistiques sont:	très nombreux 4	assez nombreux 3	très peu nombreux 1	à peu près absents 0
- Les mots référentiels sont:	très nombreux 4	assez nombreux 3	très peu nombreux 1	à peu près absents 0

COHÉRENCE =

Le degré de cohérence, de densité et d'abstraction étant connu, dites si vous maintenez l'utilisation que vous réserviez au texte. En somme, si l'on considère son contenu, ce texte est-il lisible pour un cégépien?

SOLUTIONS

Les idées sont organisées selon une progression parfaitement logique (4 points). Au début, elles suivent une progression chronologique. Par la suite, viennent la description et l'interprétation de chacun des vestiges.

Les connecteurs linguistiques sont assez nombreux (3 points); ils signalent surtout des rapports de temps (*avant, soudain*) et de lieu (*dans, sur, partout*). Il pourrait y en avoir davantage.

Les mots référentiels sont assez nombreux (3 points). L'auteur a recours à l'anaphore (*ses, il, ces particules*, etc.) et à la substitution (*cette civilisation disparue, sa découverte*, etc.).

COHERENCE : 10 sur 12

Ces observations viennent confirmer la facilité du document. On peut donc l'utiliser sans crainte comme texte d'illustration.

Remarque

Pour un texte autre que narratif, vous pourriez aussi vous poser deux questions sur l'annonce de la structure:

- La structure globale du texte:	est annoncée par une forme de plan au début 4	est donnée dans l'introduction 2	est donnée dans les titres et sous-titres 2	n'est pas annoncée 0
- La structure annoncée correspond au plan du texte:	parfaitement 4	pas tout à fait 2	pas beaucoup 1	pas du tout 0

QUOI FAIRE AVEC UN TEXTE INCOHERENT?

SI LA STRUCTURE GLOBALE EST ILLOGIQUE

Pour tous les textes

- ne pas utiliser comme texte d'enseignement
- à la rigueur, vous en servir comme texte d'illustration
- faire découvrir la synthèse des idées
- retenir les grandes idées et les présenter dans un exposé oral bien structuré ou, mieux encore, pour écrire votre propre texte d'enseignement

Pour vos propres textes

- réécrire après avoir dressé un plan logique

S'IL MANQUE DE CONNECTEURS LINGUISTIQUES

Pour tous les textes

- ajouter un questionnaire qui vérifie la compréhension des relations logiques

Pour vos propres textes

- réécrire en ajoutant les connecteurs requis

S'IL MANQUE DE MOTS REFERENTIELS

Pour tous les textes

- ajouter un questionnaire qui vérifie la compréhension des relations logiques

Pour vos propres textes

- réécrire en utilisant les mots référentiels requis

APPLICATION

Comme exercice de révision, je vous propose d'analyser le contenu d'un des textes que vous utilisez dans vos cours; pour ce faire, vous devrez en évaluer le degré d'abstraction, la densité et la cohérence à l'aide des questions qui suivent. Encerclez le chiffre qui correspond à chacune des réponses et faites le total. Plus le total est élevé, plus le texte est lisible. Et inversement.

1- Le contenu lui-même est:	très concret 4	plutôt concret 3	plutôt abstrait 2	très abstrait 1
2- Le texte est écrit dans un style:	narratif 4	descriptif 4	explicatif 2	argumentatif 1
3- Entre les idées importantes de ce texte, il y a surtout des rapports:	d'attribution 4	de temps 4	de comparaison 2	de causalité 1
4- Pour comprendre ce texte, l'élève doit faire:	très peu d'inférences 4	quelques inférences 3	plusieurs inférences 2	énormément d'inférences 1
5- Les exemples pertinents reliés au contenu sont:	très nombreux 4	assez nombreux 3	très peu nombreux 1	absents 0

DEGRE D'ABSTRACTION =

6- Quant à la quantité de concepts développés, ce texte est:	très redondant 4	assez redondant 3	assez dense 2	très dense 1
7- Les concepts nouveaux pour l'élève sont:	très peu nombreux 4	peu nombreux 3	assez nombreux 2	très nombreux 1
8- Dans ce texte, l'humour:	est constant 2	apparaît souvent 1	est très peu présent 0	est totalement absent 0

DENSITE DU TEXTE =

9- Dans la structure globale, les idées sont organisées selon une progression:	parfaitement logique 4	plutôt logique 3	plutôt illogique 1	tout à fait illogique 0
10-La structure globale de ce texte:	est annoncée sous forme de plan au début 4	est donnée dans l'introduction 2	est donnée dans les titres et sous-titres 2	n'est pas annoncée 0
11-La structure annoncée correspond au plan du texte:	parfaitement 4	pas tout à fait 2	pas beaucoup 1	pas du tout 0
12-Les connecteurs linguistiques sont:	très nombreux 4	assez nombreux 3	très peu nombreux 1	à peu près absents 0
13-Les mots référentiels sont:	très nombreux 4	assez nombreux 3	très peu nombreux 1	à peu près absents 0

COHERENCE =

Après examen du contenu sous l'angle de l'abstraction, de la densité et de la cohérence, dites quelle utilisation vous réservez à votre texte.

Remarque

Les questions 10 et 11 ne s'appliquent pas aux textes narratifs.

Chapitre 4

Les indices mathématiques de lisibilité

La première formule mathématique de lisibilité remonte à 1923 et a été élaborée par Lovely et Pressey. Depuis lors, différents chercheurs ont mis au point au-delà de 200 formules, chacune faisant intervenir des paramètres plus ou moins faciles à utiliser. Aujourd'hui, il existe même des logiciels[1] établis à partir de certaines formules qui permettent d'évaluer en quelques secondes le degré de difficulté d'un texte confié à l'ordinateur.

Sur le plan théorique, on pourrait croire que l'étude de ces structures de surface (longueur des phrases et des mots, etc.) pourrait être moins satisfaisante que l'étude des structures profondes, mais la recherche a plutôt démontré que les structures de surface semblent plus aptes à prédire le degré de lisibilité de la majorité des textes. Mais, comme nous le verrons, ces formules ont des limites.

---

[1]Par exemple, le logiciel SATO développé à l'UQAM calcule, entre autres choses, l'indice de Gunning.

PLAN DU CHAPITRE 4

LES INDICES MATHEMATIQUES DE LISIBILITE

I- DESCRIPTION DES PRINCIPALES METHODES DE CALCUL

A- Les méthodes de Flesh
   1. La formule de facilité de lecture
   2. La formule d'intérêt humain
   3. Le test simplifié de lisibilité

B- La méthode de Henry

C- Le test de closure

II- LES LIMITES DES INDICES DE LISIBILITE

A- Evaluation de la difficulté du contenu

B- Evaluation des différents types de textes

C- Mise en garde

I- Description des principaux indices de lisibilité

L'éventail des formules de lisibilité étant très vaste, je me limiterai ici aux plus connues, surtout à celles qui ne sont pas trop lourdes à appliquer. Après avoir pris connaissance de la formule de Gunning au chapitre 2, nous verrons ici les méthodes de Flesh et de Henry, puis le test de closure.

A- LES METHODES DE FLESH[2]

L'Américain Flesh a établi ses indices dans le but de mesurer la difficulté de textes non littéraires destinés avant tout à transmettre des informations (des textes expositifs ou explicatifs) ou à agir sur le public (textes argumentatifs ou injonctifs).[3] D'ailleurs, ces indices sont encore utilisés de nos jours pour étalonner des périodiques de langue anglaise comme *Time*, *Life*, *Selection* et les romans *Harlequin*.

Bien qu'ils n'aient pas été conçus en vue d'un usage scolaire, on peut les utiliser pour mesurer la difficulté de plusieurs textes en usage dans les cours de sciences humaines, notamment ceux empruntés aux journaux et périodiques. Il n'est toutefois pas possible d'utiliser les formules de Flesh pour mesurer la lisibilité des textes scientifiques qui contiennent trop de symboles.

Flesh suggère de donner deux cotes aux textes: une cote de facilité de lecture et une cote d'intérêt humain. La lisibilité repose sur ces deux aspects qui s'influencent mutuellement. Si vous n'aimez pas les longs calculs, Flesh a aussi prévu pour vous un tableau facile à utiliser et un test simplifié.

1. La formule de facilité de lecture

Principe - Selon Flesh, un texte est plus facile à lire si ses phrases et ses mots sont courts.

La méthode de Flesh suppose un décompte des mots et des syllabes. Appliquons-la à l'extrait suivant déjà connu.

---

[2]Voir *How to Test Readability*.
[3]Jean-Pierre Benoit, "Revue critique des formules de lisibilité", p. 46.

Il n'est pas facile de cerner Robert Bourassa. /8 mots/14 syll./ Il boit peu, ne fume pas, ne joue pas aux cartes, ne va pas à la pêche, et semble n'avoir vécu que pour sa seule passion... la politique, somme toute un homme un peu "drabe" pour l'homme de la rue./40 mots/56 syll./ Quels sont ses loisirs? /4 mots/5 syll./ "La politique...internationale de préférence", répond quelqu'un de son entourage./10 mots/26 syll./ Né sous le signe du cancer le 14 juillet 1933, il est issu d'une famille modeste (son père était fonctionnaire fédéral) résidant rue Parthenais à Montréal, et il a deux soeurs./31 mots/59 syll./ Il termine ses études au collège Brébeuf en droit tout en travaillant l'été sur les chantiers de construction, comme bus boy, et péagiste sur le pont Champlain./27 mots/45 syll./ Il ambitionne déjà de devenir premier ministre du Québec./9 mots /19 syll./

Cet extrait comporte 7 phrases, 129 mots et 224 syllabes.

L'indice de facilité de lecture de Flesh est obtenu par la formule:

$$\text{Facilité de lecture} = 206,84 - 0,85W - 1,02S$$

W = nombre moyen de syllabes par 100 mots, soit
W = 224/129 X 100 = 173,64 syllabes par 100 mots

S = longueur moyenne des phrases en mots, soit
S = 129/7 = 18,42 mots par phrase

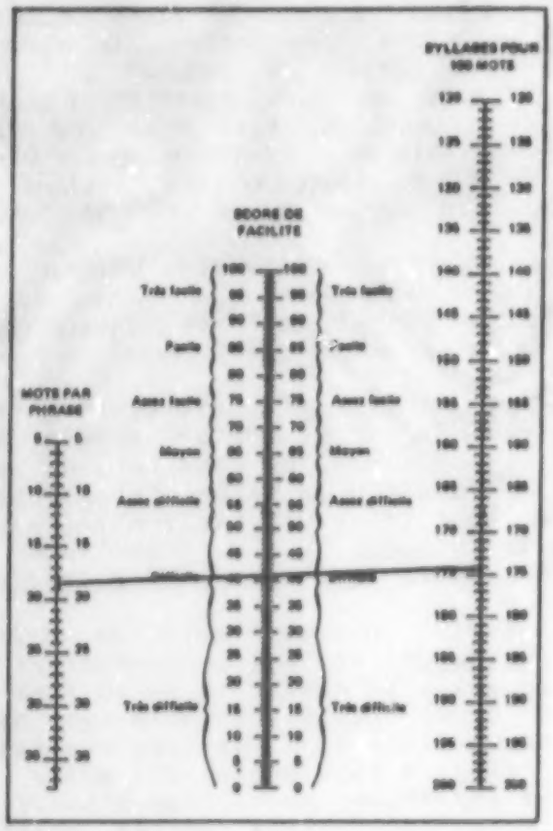
$$\text{Facilité de lecture} = 206,84 - 0,85W - 1,02S$$
$$206,84 - (0,85 \times 173,64) - (1,02 \times 18,42) = 40,31$$

La cote de facilité de lecture de cet extrait est donc de 40,31. Considérant que les textes pratiquement illisibles pour le grand public cotent 0 et que les textes très faciles cotent 100, l'échantillon analysé serait destiné à un public plus instruit que la moyenne. Il est plus difficile que *Tintin* qui cote 60 et plus facile que le

journal *Le Monde* qui cote 15[4]. Ce texte serait abordable pour un élève de cégep, car celui-ci devrait pouvoir lire des documents qui cotent jusqu'à 35.

Si vous n'avez pas le goût de vous livrer à tous ces calculs, vous pouvez simplement reporter les valeurs de *W* et de *S* sur le nomogramme[5] qui suit.

Placez *W* = 173,64 sur l'échelle de droite et *S* = 18,42 sur l'échelle de gauche, puis tirez une ligne horizontale. Le tableau vous indique que l'extrait analysé est assez difficile pour un lecteur moyen.



---

[4]Ces cotes sont empruntées à G. De Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 292.

[5]Ce tableau de Flesh a été adapté au français par G. De Landsheere et publié dans *Introduction à la recherche en éducation*, p. 291.

2. La formule d'intérêt humain

Principe - Selon Flesh, les mots désignant des personnes et les phrases impliquant des personnes ajoutent de l'intérêt humain au texte et en rendent la lecture plus captivante.

Pour calculer la cote d'intérêt humain, Flesh comptabilise d'abord les mots personnels, c'est-à-dire les noms désignant des personnes, les pronoms remplaçant des personnes et les adjectifs possessifs; il compte ensuite les phrases personnelles, celles qui rapportent directement les paroles de quelqu'un, les phrases exclamatives et les phrases s'adressant au lecteur. "Flesh quantifie ici les éléments formels du texte qui mettent le lecteur en cause, qui contribuent à dramatiser le récit."[6]

Les textes dont la cote d'intérêt humain est élevée apparaissent plus vivants, plus près du lecteur, plus concrets, donc plus faciles. C'est pourquoi une bonne cote d'intérêt humain peut faciliter la lecture d'un texte autrement difficile par sa forme ou par son sujet.

Calculons l'indice d'intérêt humain de l'extrait suivant dont nous connaissons la cote de facilité de lecture. Les mots personnels sont soulignés. La phrase personnelle (en fait, la phrase et demie) est en italique.

Il n'est pas facile de cerner Robert Bourassa. /8 mots/ Il boit peu, ne fume pas, ne joue pas aux cartes, ne va pas à la pêche, et semble n'avoir vécu que pour sa seule passion... la politique, somme toute un homme un peu "drabe" pour l'homme de la rue./40 mots/ *Quels sont ses loisirs?*/4 mots/

"La politique... internationale de préférence", répond quelqu'un de son entourage./10 mots/ Né sous le signe du cancer le 14 juillet 1933, il est issu d'une famille modeste (son père était fonctionnaire fédéral) résidant rue Parthenais à Montréal, et il a deux soeurs./31 mots/ Il termine ses études au collège Brébeuf en droit tout en travaillant l'été sur les chantiers de construction, comme bus boy, et péagiste sur le pont Champlain./27 mots/ Il ambitionne déjà de devenir premier ministre du Québec./9 mots/

---

[6] G. De Landsheere, *Op. cit.*, p. 296.

L'extrait comporte 7 phrases dont 1,5 est personnelle et 129 mots dont 17 sont des mots personnels.

L'intérêt humain se mesure par la formule:

```
♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦
♦          Intérêt humain = 3,64W + 0,31S          ♦
♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦
```

W = pourcentage des mots personnels, soit
W = 17/129 X 100 = 13,18% mots personnels

S = pourcentage de phrases personnelles, soit
S = 1,5/7 X 100 = 21,43% phrases personnelles

```
♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦
♦          Intérêt humain = 3,64W + 0,31S          ♦
♦    (3,64 X 13,18) + (0,31 X 21,43) = 54,62       ♦
♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦
```

La cote d'intérêt humain de cet extrait est donc de 54,62; elle se situe ainsi à mi-chemin entre le texte passionnant qui cote 100 et le texte assommant qui cote 0. Cette bonne cote d'intérêt humain vient atténuer la difficulté du texte. Cela fait qu'un lecteur moyen pourrait sans doute le lire sans trop de difficultés.

Si l'intérêt humain rapproche certains lecteurs du texte, il peut par contre en éloigner d'autres. Nous avons vu plus haut que les éléments qui servent au calcul de la cote d'intérêt humain sont surtout ceux qui impliquent le lecteur, qui le mettent en cause. "Cette mise en cause peut être ressentie comme gênante, menaçante et donc provoquer le rejet au lieu de l'attraction."[7] Il vaut mieux ne pas en abuser, surtout quand le texte est destiné à un public instruit.

3. Le test simplifié de lisibilité[8]

Même si ces deux indices ont l'avantage de la précision, Flesh admet lui-même qu'ils sont assez fastidieux à calculer. C'est pourquoi il propose un test simplifié. Conçu à l'origine pour les auteurs qui désirent s'autocorriger dans le but d'améliorer leur lisibilité, ce petit test peut aussi être utilisé pour mesurer la lisibilité de textes de n'importe quelle provenance.

---

[7] G. De Landsheere, *Op. cit.*, p. 297.
[8] Voir *How to Write, Speak and Think more Effectively*.

Contrairement aux formules qui comptabilisaient les difficultés de lecture (phrases longues, mots longs), le test simplifié accorde des points aux éléments qui facilitent la lecture. Ces éléments ont trait autant à la facilité de lecture qu'à l'intérêt humain.

Pour chaque échantillon de 100 mots, Flesh suggère d'accorder 1 point à:

- chaque majuscule;
- chaque mot souligné (en caractères gras ou italiques);
- tous les nombres écrits en chiffres;
- tous les signes de ponctuation sauf la virgule, le trait d'union et le point quand il sert à abréger un mot;
- tous les autres symboles courants que l'on trouve sur les claviers des machines à écrire: &, %, $, §, etc.;
- chaque fin d'alinéa et chaque début d'alinéa suivant.

Appliquons le test simplifié de Flesh aux 100 premiers mots de l'extrait déjà utilisé. Les majuscules, les nombres et les signes de ponctuation sont soulignés.

> Il n'est pas facile de cerner Robert Bourassa. Il boit peu, ne fume pas, ne joue pas aux cartes, ne va pas à la pêche, et semble n'avoir vécu que pour sa seule passion... la politique, somme toute un homme un peu "drabe" pour l'homme de la rue. Quels sont ses loisirs? "La politique... internationale de préférence" répond quelqu'un de son entourage.
> Né sous le signe du cancer le 14 juillet 1933, il est issu d'une famille modeste (son père était fonctionnaire fédéral) résidant rue Parthenais à Montréal, et il a deux soeurs.
> Il termine ses études au collège Brébeuf

Nous avons:	11	points pour les majuscules
	2	points pour les nombres en chiffres
	13	points pour les signes de ponctuation
	7	points pour les alinéas
	0	point pour les symboles
	0	point pour les mots soulignés
Total:	33	points

La cote est de 33. Comparons-la à celle de quelques publications américaines dont Flesh donne le degré de lisibilité[9].

0 à 20	Difficile	*Columbia University Forum*
21 à 25	Assez difficile	*Harper's, The New Yorker*
26 à 30	Moyen	*Time, Reader's Digest*
31 à 35	Facile	*Saturday Evening Post*
35 et +	Très facile	*Ellery Queen's Mystery Mag.*

Le test simplifié nous dit que notre extrait est facile, c'est-à-dire du niveau d'un périodique destiné à un très large public. Les calculs antérieurs nous avaient appris que la difficulté de cet extrait était atténuée par une forte cote d'intérêt humain. Les résultats, sans être identiques, confirment que l'extrait analysé devrait être facile pour un élève de niveau collégial.

---

[9]Rudolf Flesh, *How to Write, Speak and Think more Effectively*, p. 332.

APPLICATION DES METHODES DE FLESH

Choisissez un texte que vous allez soumettre aux trois tests de Flesh. Les trois portent sur des extraits de 100 mots, mais un seul échantillon suffit rarement pour faire une évaluation sérieuse. "Pour un article, Flesh conseille de prendre une page sur deux. Pour un livre, 25 à 30 échantillons semblent suffisants."[10]

Il vaut mieux aussi ne pas prendre le début ou la fin d'un texte, car ces passages ne sont pas toujours représentatifs du style d'un document; l'auteur y est souvent plus accrocheur ou plus concis.

1. La formule de facilité de lecture

Comptez d'abord les mots, les phrases et les syllabes en suivant les modalités données dans l'encadré.

Modalités de comptage[11]

a) des mots:
- les formes élidées ne sont pas comptées (*l'heure, qu'il, j'ai* ne comptent que pour un mot)
- les millésimes (*1964*), les abréviations (*CQFD*), les prix (*10 F*), les mots composés (*week-end*) ne comptent que pour un mot

b) des phrases:
- une phrase se termine par un point, un point d'exclamation ou un point d'interrogation

c) des syllabes:
- on compte même les *E* muets (*une petite fille* : sept syllabes)
- les groupes qui commencent par une semi-consonne ne forment qu'une syllabe (*ié, ieu, ien, ion, oi, ui, ouin*, etc.)
- la façon de lire les abréviations détermine le nombre de syllabes (*S.V.P.* : 3 syllabes, *$* : 2 syllabes)

Etablissez la valeur de *W* et de *S*:

W : nombre moyen de syllabes par 100 mots
S : longueur moyenne des phrases en mots

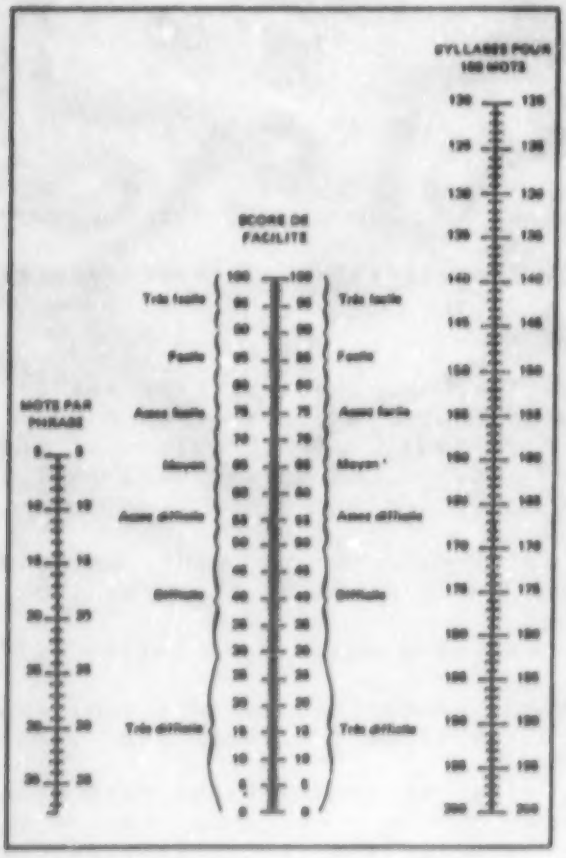
---

[10] G. De Landsheere, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 289, note 326.

[11] Ces modalités sont proposées par G. De Landsheere, dans *Introduction à la recherche en éducation*.

Pour connaître la cote de facilité de lecture, reportez les valeurs de *W* et de *S* sur le nomogramme donné plus bas ou appliquez la formule:

$$\text{Facilité de lecture} = 206,84 - 0,85W - 1,02S$$



2. La formule d'intérêt humain

L'intérêt humain pourrait atténuer la difficulté de votre texte. Comptez d'abord les mots personnels et les phrases personnelles en respectant les critères donnés dans les tableaux suivants:

Mots personnels
- les pronoms se référant à une ou des personnes
- les adjectifs possessifs renvoyant à une ou des personnes
- les prénoms
- les noms de famille employés seuls
- les mots collectifs désignant des personnes, comme *peuple, gens*
- les mots désignant des personnes et ayant une forme différente au masculin et au féminin, comme *maman, frère*

Phrases personnelles
- phrases en style direct
- phrases adressées au lecteur: question, ordre, prière
- phrases exclamatives
- phrases incomplètes que le lecteur est amené à terminer

Déterminez ensuite la valeur de W et de S.

W = pourcentage des mots personnels

S = pourcentage de phrases personnelles

Appliquez la formule:

$$\text{Intérêt humain} = 3,64W + 0,31S$$

Votre cote devrait se situer quelque part entre 0 (texte assommant) et 100 (texte passionnant). Ajoutez ce résultat à celui que votre texte avait obtenu pour la facilité de lecture. Souvenez-vous que la lecture d'un texte difficile peut être facilitée par la présence d'une bonne cote d'intérêt humain.

3. Le test simplifié

Le test simplifié combine la facilité de lecture et l'intérêt humain. Pour votre échantillon de 100 mots, accordez 1 point à:

- chaque majuscule;
- chaque mot souligné (en caractères gras ou italiques);
- tous les nombres écrits en chiffres;
- tous les signes de ponctuation sauf la virgule, le trait d'union et le point quand il sert à abréger un mot;
- tous les autres symboles courants que l'on trouve sur les claviers des machines à écrire: &, ¤, $, §, etc.;
- chaque fin d'alinéa et chaque début d'alinéa suivant.

Faites ensuite la somme. Une cote de 40 indique que le texte est très facile, alors qu'une cote de près de 0 signifie que le texte est très difficile.

La cote obtenue au test simplifié correspond-elle aux autres cotes de Flesh?

B- LA METHODE DE HENRY

Dans l'univers francophone, les études sur la lisibilité ont acquis droit de cité principalement à la suite des publications de François Richaudeau. Mais c'est Georges Henry qui, le premier, a mené des recherches de linguistique appliquée dans une perspective avant tout pédagogique. Sa méthode serait, de ce fait, plus apte à mesurer la lisibilité des textes didactiques.

Le système de Henry permet d'obtenir rapidement, du moins avec la formule courte[12], le degré de difficulté d'un texte pour trois niveaux scolaires du système européen: fin de l'enseignement primaire (5e et 6e année), fin de l'enseignement secondaire inférieur (8e et 9e année) et fin de l'enseignement secondaire supérieur (11e et 12e année).

Principe - Pour Henry, un texte est d'autant plus lisible que ses phrases sont courtes, que ses mots sont courants et qu'il contient de nombreux indicateurs de dialogue.

Soumettons l'extrait connu à la méthode de Henry. Les mots absents du vocabulaire québécois fondamental et les guillemets indicateurs de dialogue sont soulignés.

> Il n'est pas facile de cerner Robert Bourassa. /9 mots[13]/ Il boit peu, ne fume pas, ne joue pas aux cartes, ne va pas à la pêche, et semble n'avoir vécu que pour sa seule passion... la politique, somme toute un homme un peu "drabe" pour l'homme de la rue./42 mots/
> Quels sont ses loisirs?/4 mots/ _" La politique... internationale de préférence" répond quelqu'un de son entourage./10 mots/
> Né sous le signe du cancer le 14 juillet 1933, il est issu d'une famille modeste (son père était fonctionnaire fédéral) résidant rue Parthenais à Montréal, et il a deux soeurs./32 mots/
> Il termine ses études au collège Brébeuf en droit tout en travaillant l'été sur les chantiers de construction, comme bus boy, et péagiste sur le pont Champlain./28 mots/ Il ambitionne déjà de devenir premier ministre du Québec./9 mots/

---

[12]Henry propose deux autres formules plus compliquées dont il ne sera pas question ici.

[13]Contrairement à Flesh-De Landsheere, Henry compte *n'* et *est* comme 2 mots. Il en est de même pour *l'* et *homme*, *d'* et *une*, *l'* et *été*.

L'extrait comporte 7 phrases et 134 mots, dont 24 sont absents du vocabulaire fondamental. Il n'y a qu'un indicateur de dialogue.

La formule courte de Henry fait intervenir trois variables que l'on reporte sur un tableau:

MP : le nombre de mots par phrase, soit
MP : 134/7= 19,14 mots par phrase

AG : le pourcentage de mots différents absents du lexique du français fondamental de Gougenheim[14], soit
AG : 23/129 X 100 = 17,8% mots absents

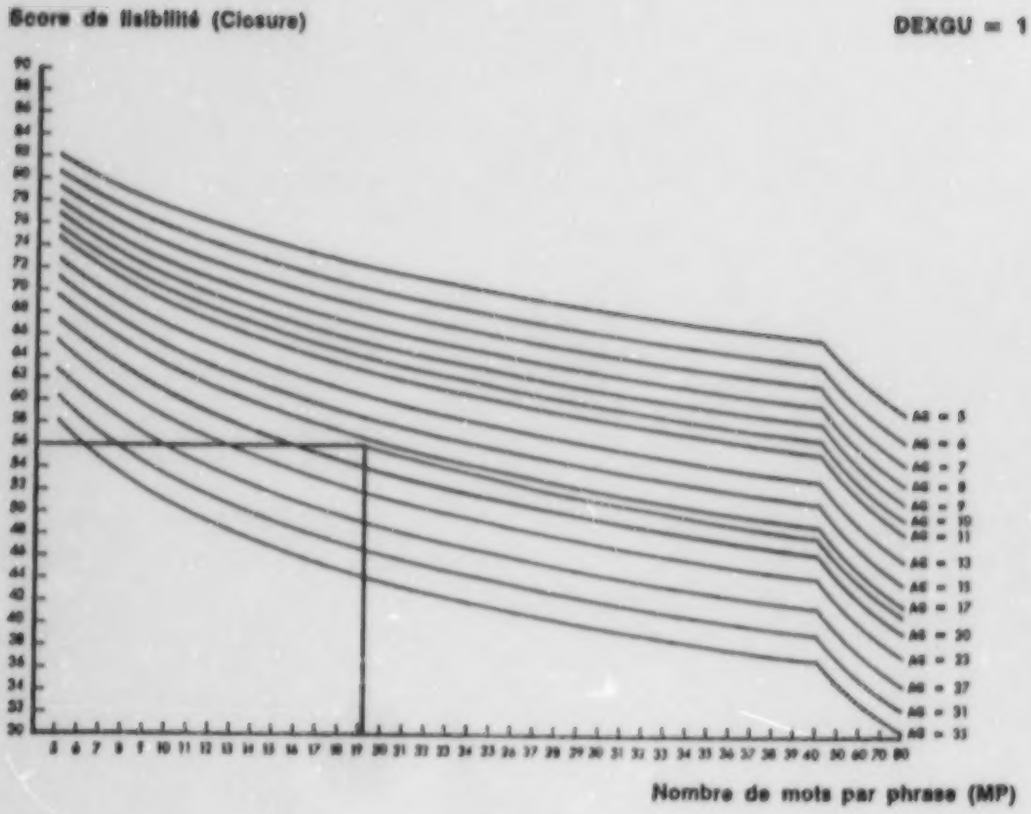
DEXGU : le pourcentage d'éléments appelés *variables de dialogue*, soit
DEXGU: 1

Reportons ces chiffres sur l'abaque DEXGU = 1 de 3e niveau[15] (donné à la page suivante), celui qui correspond à la 11e et à la 12e année, niveau équivalent à la 1re année de cégep.

En abscisse on repère le nombre de mots par phrase, ici 19,14; de là, on élève une perpendiculaire qui coupera la courbe *AG* 17,8. On projette ensuite le point de rencontre en ordonnée pour lire le score de lisibilité: 56%.

---

[14]Comme le lexique de Gougenheim est européen et remonte à 1967, je suggère de le remplacer par le *Vocabulaire fondamental du québécois parlé* publié en 1979 par Beauchemin et Martel. Ce lexique est donné en annexe II.
[15]G. Henry, *Comment mesurer la lisibilité*, p. 154.



Comme ce score est au-dessus de la zone optimale de 35-45%, on peut conclure que l'extrait analysé est facile pour une personne ayant 11 ou 12 ans de scolarité. "Au-dessus de ce seuil, les textes peuvent être considérés, selon l'écart qui les en sépare, soit comme faciles, soit comme trop faciles pour une population donnée. En deçà, on peut de même admettre qu'ils seront soit difficiles, soit trop difficiles."[16]

Si l'on considère que le lecteur moyen n'a pas 12 ans de scolarité, on se rend compte que le score de Henry correspond à ce que Flesh et Gunning nous ont déjà appris: ce texte est facile pour un lecteur de niveau collégial.

---

[16]G. Henry, *Op. cit.*, p. 102.

APPLICATION DE LA METHODE DE HENRY

Je vous invite maintenant à appliquer la méthode de Henry à un des textes que vous utilisez dans vos cours.

Calculez les variables *MP*, *AG* et *DEXGU* en respectant les modalités de comptage données ci-après.

Modalités de comptage

a) des mots par phrase (*MP*)[17]

On considère comme formant un mot toute unité séparée d'une autre par un blanc, un tiret, une apostrophe ou un signe de ponctuation.
Exceptions:
- les mots comportant une apostrophe lexicale (ex.: *d'abord*, *aujourd'hui*)
- les noms composés (ex.: *grand-mère*, *celui-ci*)
- les nombres (ex.: *mille trois cent vingt-deux*)

ne comptent que pour un mot.

b) des mots absents du lexique (*AG*)

Comparer les mots du texte à ceux du lexique donné en annexe. Chaque mot absent du lexique n'est compté qu'une fois; les variantes morphologiques (par ex., *grande*, *grands*, variantes de *grand*) ne sont pas comptées comme mots absents.

c) des variables de dialogue (*DEXGU*)

On compte les indicateurs suivants:
- les points d'exclamation;
- les tirets ou les guillemets ouvrant des dialogues
- les prénoms employés seuls (y compris les répétitions d'un même prénom).

Choisissez, en annexe III, l'abaque correspondant au DEXGU de votre texte.

---

[17] G. Henry, *Op. cit.*, p. 97.

En abscisse, repérez le nombre de mots par phrase; de là, élevez une perpendiculaire qui coupera la courbe *AG*. Projetez ensuite le point de rencontre en ordonnée pour lire le score de lisibilité.

Si ce score se situe entre 35 et 45, le texte convient à des élèves de niveau collégial. S'il est au-dessus de 45, le texte est facile; s'il est au-dessous de 35, le texte est difficile.

C- LE TEST DE CLOSURE

Le test de closure[18] (cloze test) conçu par Wilson L. Taylor en 1953 consiste à reconstituer un texte dont on a supprimé un mot sur cinq. C'est un genre de test de compréhension que l'on fait au cours même du processus de lecture. Ainsi, le test de closure peut prédire avec plus de précision que les indices de lisibilité la façon dont un lecteur comprendra un texte."[19]

Une autre caractéristique du test de closure est son aptitude à mesurer la densité du texte. En effet, si on peut reconstituer facilement un texte, c'est que les mots manquants sont porteurs de peu d'information nouvelle ou, en d'autres termes, que la densité du texte est faible.

Principe - Le test de closure confirme que le caractère prédictif des mots et des structures est un facteur de lisibilité.

Si le caractère prédictif est lié à la facilité de lecture, c'est que plus les mots et les phrases sont prévisibles, plus le décodage est rapide. Autrement dit, plus les lacunes sont faciles à combler, plus le traitement est aisé.

Si votre curiosité a été piquée, peut-être aurez-vous le goût d'expérimenter un test de closure. Je vous propose de remplir les lacunes du texte suivant.

Remarques préalables
- Comme le veut la convention, un mot est un groupe de signes précédé et suivi d'un blanc; certains mots manquants peuvent donc être précédés d'une apostrophe qu'il faudra inscrire; par exemple: *l'âge, c'était, n'arrive.*
- Avant de commencer, lisez le texte en entier pour vous familiariser avec son contenu.

```
.....................................................
. Dire simplement que la télévision est divertissante .
. est une banalité. Il n'y a pas là de quoi menacer .
. la culture, ni matière à écrire un livre. C'est .
. même un fait plutôt réjouissant. La vie, comme .
. nous nous plaisons à le dire, n'est pas un chemin .
. semé de fleurs. La vue de quelques floraisons, ici .
```

---

[18]Le terme *closure*, emprunté à la psychologie de la Gestalt, est à rapprocher du verbe *clôturer*.
[19]E. D. Hirsch, *The Philosophy of Composition*, p. 95.

et là, peut rendre notre voyage un tantinet plus supportable. C'est sûrement ce que pensaient les Lapons. C'est vraisemblablement ce que pensent les quatre-vingt-dix millions d'Américains qui regardent la télévision tous les soirs. Mon propos n'est pas de dire que la télévision est divertissante mais de souligner qu'elle fait du divertissement le mode de présentation naturel de toute expérience. Notre poste de télévision nous met en communication permanente avec le monde mais il le fait en affichant un sourire inaltérable. Le problème n'est pas que la télévision nous offre des divertissements, mais que tous les sujets soient traités sous forme de divertissement, ce qui est une autre affaire.

Autrement dit, le divertissement est la supra-idéologie de tout discours à la télévision. Quoi que ce soit _____ nous montre, et de _____ point de vue, ce _____ toujours être, en définitive, _____ notre amusement et notre _____. Ainsi, même après nous _____ fait passer des extraits _____ tragiques et barbares, le _____ du journal télévisé nous _____ instamment à le "retrouver _____ lendemain". Mais pourquoi donc? _____ pourrait penser que quelques _____ de carnage et de _____ suffisent à provoquer un _____ d'insomnie. Or nous acceptons _____ du présentateur parce que _____ savons que les "nouvelles" _____ doivent pas être prises _____ sérieux, que tout cela _____ pour rire, en quelque _____. Tout le contexte du _____ télévisé nous renvoie cette _____ : la belle apparence et _____du minet, son ton _____ badinage plaisant, la musique _____ qui ouvre et clôt _____ présentation des nouvelles, la _____ du rythme auquel se _____ les flashes d'information, les _____ séduisantes - tout est là _____ nous suggérer que ce _____ nous venons de voir _____ doit pas nous faire _____. Les informations télévisées ne _____pas là pour notre _____, notre réflexion, ni dans _____ but cathartique, elles sont _____ prétexte à divertissement. Et _____ jugeons pas trop sévèrement _____ qui leur donnent cette _____. Ils n'agencent pas les

_____ pour qu'elles soient lues, _____ ne les émettent pas _____ qu'elles soient écoutées. Ils _____ télévisent pour qu'elles soient _____ ; ils doivent s'adapter à _____ média. Il ne s'agit _____ là d'une conspiration ni _____manque d'intelligence mais seulement _____ reconnaissance du fait que _____ "bonne télévision" n'a pas grand-chose à voir avec ce qui est "bon" pour être exposé ou pour d'autres formes de communication verbale; le problème c'est de montrer au moyen d'images.

(Neil Postman, *Se distraire à en mourir*, Paris, Flammarion, 1986, p. 120-121)

Comparez votre version du texte à l'original retranscrit ci-après. Corrigez tous les mots différents, même les synonymes et faites la somme des bonnes réponses.

Autrement dit, le divertissement est la supra-idéologie de tout discours à la télévision. Quoi que ce soit *qu'elle* nous montre, et de *quelque* point de vue, ce *doit* toujours être, en définitive, *pour* notre amusement et notre *plaisir*. Ainsi, même après nous *avoir* fait passer des extraits *d'événements* tragiques et barbares, le *présentateur* du journal télévisé nous *invite* instamment à le "retrouver *le* lendemain". Mais pourquoi donc? *On* pourrait penser que quelques *minutes* de carnage et de *meurtre* suffisent à provoquer un *mois* d'insomnie. Or nous acceptons *l'invitation* du présentateur parce que *nous* savons que les "nouvelles" *ne* doivent pas être prises *au* sérieux, que tout cela *c'est* pour rire, en quelque *sorte*. Tout le contexte du *journal* télévisé nous renvoie cette *idée* : la belle apparence et *l'amabilité* du minet, son ton *de* badinage plaisant, la musique *entraînante* qui ouvre et clôt *la* présentation des nouvelles, la *vivacité* du rythme auquel se *succèdent* les flashes d'information, les *publicités* séduisantes - tout est là *pour* nous suggérer que ce *que* nous venons de voir *ne*

doit pas nous faire _____ . Les informations télév'sées ne _____ pas là pour notre _____, notre réflexion, ni dans _____ but cathartique, elles sont _____ prétexte à divertissement. Et _____ jugeons pas trop sévèrement _____ qui leur donnent cette _____ Ils n'agencent pas les _____ pour qu'elles soient lues, _____ ne les émettent pas _____ qu'elles soient écoutées. Ils _____ télévisent pour qu'elles soient _____ ; ils doivent s'adapter à _____ média. Il ne s'agit _____ là d'une conspiration ni _____ manque d'intelligence mais seulement _____ reconnaissance du fait que _____ "bonne télévision" n'a pas grand-chose à voir avec ce qui est "bon" pour être exposé ou pour d'autres formes de communication verbale; le problème c'est de montrer au moyen d'images.

(Neil Postman, *Se distraire à en mourir*, Paris, Flammarion, 1986, p. 120-121)

Il y avait 50 lacunes à remplir: combien sont exactes dans votre version? Multipliez ce résultat par 2 pour obtenir un pourcentage. Si vous avez au moins 44 %, ce texte est lisible pour vous. En effet, un score de 44% au closure correspond à 75% à un test de compréhension, et un texte convient à un lecteur quand celui-ci répond correctement à au moins 75% des questions de compréhension.[20]

Vous avez expérimenté que le closure est plus fastidieux à appliquer qu'une formule. Il ne fait aucun doute que cette méthode ne soit pas pratique comme substitut aux formules de lisibilité, mais elle a prouvé qu'elle était un indicateur de lisibilité plus précis que les formules.

---

[20] G. De Landsheere, *Le Test de closure*, p. 16.

APPLICATION DU TEST DE CLOSURE

Choisissez un texte dont vous allez supprimer un mot sur cinq en suivant les règles énoncées plus bas dans l'encadré. Les mots supprimés seront remplacés par des lacunes de longueur uniforme (quinze espaces) afin que le sujet ne soit pas influencé dans ses recherches par la longueur réelle des mots.

Règles de suppression des mots[21]

- En principe, on considère comme mot tout ensemble séparé des autres par des espaces blancs (*U.N.E.S.C.O.*, *1972*, *l'hirondelle*, *aujourd'hui* ne comptent donc que pour un seul mot).
- Deux mots unis par un trait d'union ne sont traités séparément que s'ils peuvent être utilisés isolément dans la langue. On traitera donc *co-président* comme un seul mot, mais *bateau-mouche* comme deux mots. Dans ce dernier cas, le trait d'union devra être maintenu dans le texte mutilé.
- Pour un nombre de plusieurs chiffres écrit en lettres, chaque partie constitue un mot indépendant.

Pour mesurer avec plus de justesse la lisibilité d'un texte, on devrait le soumettre à plus d'une épreuve. "Dans la première, on supprime les mots 1, 6, 11, 16, etc.; dans la deuxième, les mots 2, 7, 12, 17, ...; et ainsi de suite. Quand cinq formes possibles ont été administrées, tous les mots des textes ont ainsi été testés. Si l'on utilise une seule forme, la suppression 5, 10, 15, ... doit être préférée car, de cette façon le premier mot est précédé et suivi d'une même longueur de contexte."[22]

Quand le texte tronqué est prêt, vous le soumettez à un échantillon d'élèves en observant les directives données dans l'encadré qui suit.

---

[21] Voir G. De Landsheere, *Op. cit.*, p. 14.
[22] *Ibidem*, p. 13.

Les consignes[23]

Les sujets sont invités à parcourir d'abord le texte mutilé, sans combler les lacunes. Ils acquièrent ainsi une connaissance globale du contenu.
Après un court entraînement, on passe ensuite au travail de complètement. Le plus souvent, le temps n'est pas limité d'avance.

La correction

- Seul le mot existant dans le texte original est considéré comme correct. Accepter les synonymes conduit rapidement à des divergences entre correcteurs.
- On accepte les fautes d'orthographe d'usage qui n'empêchent pas d'identifier le mot avec certitude.
- Les fautes d'orthographe grammaticale entraînent la perte du point.

Le score

- Le score est égal au pourcentage d'items réussis.
- L'indice de difficulté d'un texte est égal à la moyenne des scores obtenus par un échantillon représentatif d'une population donnée.

Comme il n'est pas toujours possible de faire passer ce test à des élèves, je vous suggère de demander la collaboration de collègues qui enseignent la même matière que vous. S'ils obtiennent moins de 44%, le texte est certainement trop difficile pour la clientèle étudiante!

---

[23] G. De Landsheere, *Op. cit.*, p. 15.

II- Les limites des indices de lisibilité

Même si les chercheurs ont pu établir une corrélation entre, d'une part, le degré de lisibilité et, d'autre part, les indicateurs de dialogue, la longueur des phrases et des mots, etc., nous savons maintenant que ces facteurs de surface ne sont pas la seule cause de difficulté des textes. C'est pourquoi une fois connue la cote de lisibilité, il faut recourir à d'autres moyens pour identifier les problèmes particuliers à chaque document. Les indices de lisibilité sont en effet inefficaces quand vient le temps d'évaluer une série d'aspects des textes, notamment ceux ayant trait au contenu.

A- EVALUATION DE LA DIFFICULTE DU CONTENU

Le principal défaut des indices est de ne tenir compte que des difficultés du style alors que, dans les textes destinés à l'enseignement collégial, c'est souvent plus le contenu que le style qui pose problème. Degré d'abstraction, de densité et de cohérence: autant d'aspects sur lesquels les formules ne peuvent nous éclairer.

Ainsi, un texte narratif et un texte argumentatif obtiendraient un même score de facilité de lecture (Flesh) si leurs phrases et leurs mots étaient en moyenne de même longueur. Pourtant les deux textes diffèrent en abstraction et probablement en densité. Seul le test de closure, en mesurant leur redondance, permettrait de distinguer la densité des deux textes.

De plus, aucun des indices étudiés ne permet d'évaluer la structure globale qui assure la cohérence sémantique des textes, même le closure, et aucun ne prend en compte les connecteurs linguistiques et les mots référentiels qui assurent la cohésion du texte.

B- EVALUATION DES DIFFERENTS TYPES DE TEXTES

Une autre limite des indices est que chaque formule peut être utilisée seulement pour tester le type de textes sur lequel il a été standardisé. Jeanne Chall[24], profes-

---

[24]"Readability and Prose Comprehension: Continuities and Discontinuities", p. 245.

seure à Harvard et co-auteure de la formule Dale-Chall largement utilisée aux U.S.A. pour étalonner les manuels scolaires, avoue ne pas connaître de formules appropriées pour mesurer la lisibilité des textes d'arithmétique, des formules mathématiques, de la poésie et de la prose très poétique. Pourtant, il serait important de pouvoir évaluer tous les types de documents.

C- MISE EN GARDE

Les indices de lisibilité peuvent, certes, rendre service, mais il ne faudrait pas les considérer comme des remèdes miraculeux. Si on les utilise sans discernement, ils peuvent même produire des effets néfastes. Ainsi, Jeanne Chall "confirme que le niveau de difficulté des manuels a décru entre 1947 et 1977, sous l'influence de ces indices et que l'on a souvent commis l'erreur de proposer en classe des textes trop faciles, ce qui fait que beaucoup d'élèves n'ont pas progressé"[25].

Cette remarque devrait nous inciter à aller au-delà du score brut de lisibilité et à ne pas rejeter automatiquement le texte coté difficile. Une fois le degré de difficulté connu, il faut chercher à connaître les causes réelles des difficultés pour donner à l'élève les moyens de les surmonter.

En somme

Dans l'appréciation de la difficulté des textes, on ne doit pas se limiter aux formules de lisibilité et au test de closure, même si ces instruments ont rendu de grands services aux professeurs et aux rédacteurs. Comme ces instruments ne donnent qu'une cote globale, il faut de plus vérifier une liste de paramètres liés au contenu et à la langue pour identifier plus précisément ce qui cause la difficulté des textes.

---

[25] Jean-Pierre Benoit, "Revue critique des formules de lisibilité", p. 56.

CONCLUSION

I- Une question résolue... ou presque: Qu'est-ce qui rend un texte lisible?

La lisibilité, comme nous le savons, est la propriété qu'a un texte d'être lu et compris par un individu donné. Dans le contexte du présent guide, nous avons vu qu'un texte didactique destiné à la clientèle cégépienne est lisible dans la mesure où l'élève peut en décoder la langue et le contenu.

Pour répondre à la question: Qu'est-ce qui rend un texte lisible? j'ai énuméré les critères qui, dans les documents eux-mêmes, assurent la lisibilité. Ce faisant, je n'ai pas résolu pour autant tous les problèmes d'adéquation entre les textes didactiques et leurs lecteurs. En effet, je ne me suis penchée que sur un aspect de la situation, celui des textes. Reste celui de l'élève. Et ce n'est pas en rendant les textes de plus en plus faciles par une *écriture préventive*[1] que nous servirons nécessairement mieux l'élève.

II- Une question à résoudre: Que savent effectivement lire nos élèves?

Dans le but de résoudre les problèmes de lisibilité, il faudrait aussi nous poser la question: Que savent réellement lire nos élèves? Pour y répondre adéquatement, nous ne pouvons nous contenter du feedback imprécis qu'ils nous donnent; il nous faudrait faire une synthèse des recherches québécoises sur leurs acquis linguistiques, leurs connaissances générales et leur développement psychologique.

Dans le domaine linguistique, l'objectif *savoir lire* du secondaire nous apprend peu de choses sur les habilités réelles atteintes par les élèves. D'autre part, si des enquêtes linguistiques nous ont révélé quels sont les mots que le Québécois moyen connaît, nous ignorons les

---

[1] L'expression est empruntée à la traductique; elle désigne un style très simple utilisé dans la rédaction des textes destinés expressément à la traduction.

structures syntaxiques que maîtrise un jeune à son arrivée au cégep.

Pour ce qui est des connaissances générales, tout le monde se plaint de leur faible niveau; la situation est telle que plusieurs textes paraissent incompréhensibles à un cégépien. Jean Blouin et Jacques Dufresne[2] veulent remédier à cette situation en publiant l'encyclopédie *Les Routes du savoir* dans laquelle on trouvera tout ce qu'il faut connaître à 18 ans sur l'histoire, le monde et la vie.

Sur le plan du développement de la pensée, les recherches nous ont appris que plusieurs cégépiens n'ont pas atteint le stade de la pensée formelle. Il n'est alors pas étonnant que certains textes abstraits leur causent des difficultés.

Il importerait de savoir quelles sont leurs habilités et leurs faiblesses, non seulement pour donner aux élèves des textes didactiques qui leur conviennent mieux, mais surtout pour élaborer des moyens pertinents de les faire cheminer vers une plus grande autonomie intellectuelle face à l'écrit.

Ainsi viendra peut-être le jour où on n'entendra plus la phrase fatidique: *C'est pas lisable (sic), ce texte-là!* D'ici là, la lisibilité dans ses deux dimensions, difficultés des textes et capacités des lecteurs, devrait être une préoccupation constante de tous les enseignants, quelle que soit la discipline dans laquelle ils oeuvrent. Toutes les disciplines ont recours aux textes et toutes sont propices au développement d'habilités intellectuelles.

---

[2]Voir leur article "Les Routes du savoir - Tout ce que vous auriez dû savoir et que l'école n'a pas osé vous montrer" dans *Actualité*, avril 1988, p. 109 à 117.

PRINCIPES DE LISIBILITE

Vous trouverez regroupés ici les principes tirés des quatre chapitres. Pour en savoir davantage sur chacun, reportez-vous à la page indiquée entre parenthèses.

La lisibilité et la lecture

L'oeil du lecteur recherche des formes significatives, c'est-à-dire connues. (p. 16)

Toute forme qui favorise l'anticipation réduit le temps de décodage et augmente la lisibilité. (p. 16)

Pour être lisible, un texte ne doit pas surcharger la mémoire de travail du lecteur. (p. 17)

Décoder un texte suppose une compétence linguistique et un minimum de connaissances préalables sur le sujet traité. (p. 17)

Plus le matériel stocké est structuré ou organisé, mieux il peut être retenu et plus il sera accessible si le lecteur veut y revenir plus tard. (p. 16)

La langue lisible

LA MESURE DE LA LISIBILITE LINGUISTIQUE

Selon Gunning, un texte est d'autant plus difficile que ses phrases sont longues et qu'il comporte de nombreux mots de plus de 3 syllabes. (p. 25)

Selon Flesh, un texte est plus facile à lire si ses phrases et ses mots sont courts. (p. 103)

Selon Flesh, les mots désignant des personnes et les phrases impliquant des personnes ajoutent de l'intérêt humain au texte et en rendent la lecture plus captivante. (p. 106)

Pour Henry, un texte est d'autant plus lisible que ses phrases sont courtes, que ses mots sont courants et qu'il contient de nombreux indicateurs de dialogue. (p. 115)

Le test de closure confirme que le caractère prédictif des mots et des structures est un facteur de lisibilité. (p. 121)

LES MOTS LISIBLES

Les mots les plus lisibles sont ceux que le lecteur reconnaît, ceux qu'il a déjà emmagasinés dans sa mémoire à long terme. (p. 29)

Pour qu'un texte didactique soit efficace, la proportion de mots inconnus du lecteur visé ne devrait pas y dépasser 4%. (p. 29)

Les mots courts sont lus familiers que les mots longs. (p. 29)

Un texte didactique doit donner à l'élève les moyens d'identifier les mots nouveaux, de les comprendre et de les assimiler. (p. 30)

En utilisant les mots dans leur sens habituel, on favorise la lisibilité. (p. 31)

On évite la confusion en utilisant chaque mot dans un seul sens. (p. 32)

L'usage de mots concrets facilite l'acquisition de notions nouvelles. (p. 32)

L'emploi de mots désignant des personnes augmente l'intérêt du lecteur. (p. 33)

LES PHRASES LISIBLES

Un texte didactique dont la longueur des phrases excède 20 mots est difficile pour un élève du collégial. (p. 41)

C'est davantage la complexité des phrases que leur longueur qui cause des problèmes de lecture. (p. 42)

Les mots importants devraient apparaître au début de la phrase. (p. 43)

La phrase dont on peut anticiper la structure est plus lisible. (p. 44)

La structure énumérative empêche l'anticipation. (p. 44)

Les cascades de compléments créent des structures qui empêchent l'anticipation et retardent la compréhension. (p. 45)

L'écran de plus de 20 mots rend la phrase illisible pour la majorité des élèves de niveau collégial. (p. 46)

L'écran linguistique délimité par des virgules est plus facile à identifier et à décoder. (p. 46)

Pour qu'une phrase soit lisible, la conjonction *et* doit unir seulement deux éléments semblables. (p. 49)

Dans la plupart des cas, la phrase affirmative est plus lisible que la phrase négative. (p. 50)

Parce qu'elle respecte l'ordre habituel des mots, la phrase active est plus lisible que la phrase passive. (p. 51)

Les structures variées maintiennent l'intérêt du lecteur. (p. 51)

Le contenu lisible

LE DEGRE D'ABSTRACTION DU TEXTE

Plus un texte est abstrait, plus il demande d'efforts au lecteur. (p. 63)

Les exemples et les illustrations facilitent l'accès à des contenus abstraits. (p. 63)

Les textes narratifs et descriptifs sont généralement moins abstraits que les textes explicatifs et argumentatifs. (p. 65)

Les rapports d'attribution et de temps sont plus concrets que les rapports de comparaison et de causalité. (p. 69)

Les rapports de comparaison et de causalité sont mieux fixés dans la mémoire. (p. 70)

Plus un texte demande d'inférence, plus il paraît abstrait et plus il est difficile à lire. (p. 70)

Un texte qui laisse trop de place à l'inférence peut entraîner des erreurs de décodage. (p. 70)

LA DENSITE DU TEXTE

Un texte apparait d'autant plus difficile que son contenu est dense. (p. 77)

Un texte apparait d'autant plus difficile que les concepts nouveaux y sont nombreux. (p. 77)

Une mise en page aérée peut amener un texte à paraitre moins dense. (p. 79)

L'humour allège le texte. (p. 79)

LA COHERENCE DU TEXTE

Un texte bien organisé est plus facile à lire. (p. 85)

La mise en évidence de la structure globale du texte aide à la compréhension et à la mémorisation. (p. 87)

Plus l'information est élevée dans la hiérarchie des idées d'un texte, mieux elle est retenue. (p. 87)

Parce que leur structure manque souvent de rigueur, il vaut mieux utiliser les articles de journaux comme textes d'illustration que comme textes d'enseignement. (p. 89)

Les mots de liaison assurent l'enchaînement des phrases et la cohésion interne d'un texte. (p. 90)

BIBLIOGRAPHIE

I- Textes cités

ARMBRUSTER, Bonnie B. et ANDERSON, Thomas H. "Frames: Structures for Informative Text" in JONASSEN, David H., éd., *The Technology of Text*, vol. 2, p. 90 à 104. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1985.

BARNETT, Jerrold E. "Facilitating Retention through Instruction about Text Structure" in *Journal of Reading Behavior*, volume 16, n° 1, 1984, p. 1 à 13.

BENOIT, Jean-Pierre. "Lisibilité. Comment évaluer la difficulté des textes que l'on propose aux élèves?" in *Lire au collège*, n° 13, mai 1986, p. 24 à 30.

BENOIT, Jean-Pierre. "Revue critique des formules de lisibilité" in *Pratiques*, n° 52, décembre 1986, p. 45 à 63.

CHALL, Jeanne S. "Readability and Prose Comprehension: Continuities and Discontinuities" in FLOOD, James, éd., *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, p. 233 à 246. Newark, International Reading Association, 1984.

FLESH, R. *How to Test Readibility*. New York, Harper. 1949.

FLESH, R. *How to Write, Speak and Think More Effectively*. New York, New American Library, s.d.

Gouvernement du Québec. *La lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire: guide pratique pour les auteurs de manuels scolaires*. Québec, Ministère de l'Education, Direction générale du développement pédagogique, Direction du matériel didactique, juillet 1982.

HENRY, G. *Comment mesurer la lisibilité*. Bruxelles, Labor, 1975.

HIRSCH, E.D. *The Philosophy of Composition*. Chicago, University of Chicago Press, 1977.

KINTSH, Walter et James R. MILLER. "Readability: A View from Cognitive Psychology" in FLOOD, James, éd., *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, p. 220 à 232. Newark, International Reading Association, 1984.

LANDSHEERE, G. de. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris, A. Colin, 1976.

LANDSHEERE, G. de. *Le test de closure. Mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Paris, Nathan, 1973.

LANDRY, Francine. "L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié" in HENRI, France et Anthony KAYE, éd., *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, p. 209 à 259. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1985.

LANDRY, Francine. *La communication écrite dans les cours de la Télé-université* (rapport de recherche). Bureau de recherche, Université du Québec, 1982.

McCONKIE, George W. "Learning from Text" in *Review of Research in Education*, vol. 5, 1977, p. 3 à 48.

MEYER, Bonnie J. F. "Identification of the Structure of Prose and its Implications for the Study of Reading and Memory" in *Journal of Reading Behavior*, vol 7, n° 1, printemps 1975, p. 7 à 47.

PACE, Ann Jaffe. "Analysing and Describing the Structure of Text" in JONASSEN, David H., éd., *The Technology of Text*, vol. 1, p. 15 à 27. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1982.

RICARDOU, Jean. "Un étrange lecteur" in POULET, Georges, éd., *Les Chemins actuels de la critique*, p. 214 à 221. Paris, UGE, coll. "10-18", 1968.

RICHAUDEAU, F. *Le langage efficace*. Paris, Denoel, 1973.

RICHAUDEAU, F. *Linguistique pragmatique*. Paris, Retz, 1981.

RICHAUDEAU, F. "Le processus de lecture en six schémas" in *Communication et langage*, n° 58, 4e trimestre 1983, p. 10 à 20.

SHEBILSKE, W. L. "Structuring an internal representation of text: A basis of literacy" in KOLERS, Paul A., WROLSTAD, Merald E. et BOUMA, Herman, éditeurs, *Processing of Visible Language*, vol. 2, p. 227 à 239. New York, Plenum Press, 1980.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. "La transparence du texte: pour mesurer sa lisibilité" in *Communication et langage*, n° 59, p. 9 à 19.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. *L'expression écrite: écrire pour communiquer*. Paris, ESF, 1981.

TREMBLAY, G. "Nos journaux sont-ils compréhensibles?" in *Revue canadienne de science politique*, sept. 1984, p. 595 à 605.

WALLER, Robert H. W."Graphic Aspects of Complex Texts: Typography as Macro-Punctuation" in KOLERS, Paul A., WROLSTAD, Merald E. et BOUMA, Herman, éditeurs, *Processing of Visible Language*, vol. 2, p. 241 à 253. New York, Plenum Press, 1980.

II- Autres lectures suggérées

FLOOD, James, éd., *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*, Newark, International Reading Association, 1984.

HALLIDAY, M. A. K. et R. HASAN. *Cohesion in English*. Londres, Longmans, 1976.

JONASSEN, David H., éd., *The Technology of Text*. 2 vol. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications, 1982 et 1985.

KLARE, G. R. "Readability" in *Encyclopedia of Educational Research*. Londres, Mac Milan, 1982.

RICHAUDEAU, F. *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris, Unesco, 1979.

RICHAUDEAU, F., éditeur. *Recherches actuelles en lisibilité*. Paris, Retz, 1984.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. "La ponctuation, outil de lisibilité" in *Communication et langages*, n° 69, 3e trimestre 1986, p. 26 à 38.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. "La rédaction des textes: jasons sur les jargonautes" in *Communication et langages*, n° 62, 4e trimestre 1984, p. 28 à 37.

TIMBAL-DUCLAUX, Louis. "Textes "inlisable" et lisible" in *Communication et langage*, n° 66, 4e trimestre 1985, p. 13 à 31.

ANNEXES

Annexe I

"Le Motel des mystères"

(Extrait de *Sélection du Reader's Digest*, juillet 1980, p. 82 à 89)

Le Motel des mystères

En l'an 4022, un archéologue découvre les ruines de ce qui avait été un motel américain au XX^e siècle. Quelles seront ses conclusions sur cette civilisation disparue ?

PAR DAVID MACAULAY

En 1985, une série de cataclysmes provoqua l'anéantissement quasi total de toute forme de vie sur le continent nord-américain : le matin du 29 novembre, à la suite d'une réduction des tarifs postaux sur un produit appelé courrier-de-troisième-et-quatrième-classes, la population fut ensevelie sous des tonnes de brochures et de prospectus. L'après-midi du même jour, les saletés contenues dans l'atmosphère finirent par céder à la loi de la pesanteur et ces particules s'abattirent sur une population qui luttait déjà contre l'engloutissement. En l'espace de 24 heures, c'en était fait de la civilisation la plus avancée du monde de l'antiquité.

Les couches de *pollutantus literati* et de *pollutantus gravitas* qui avaient recouvert le continent se pétrifièrent, enfouissant les secrets de la civilisation perdue. Malgré les recherches qui s'étaient poursuivies au cours des siècles, on était encore bien loin de connaître les coutumes de ces peuples disparus, lorsqu'on entendit parler d'une étonnante découverte faite par Howard Carson dans la zone appelée Usa.

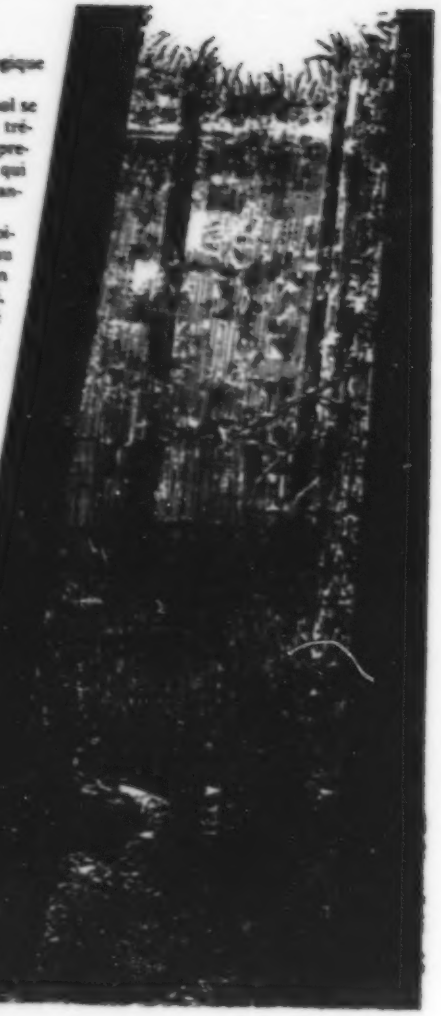
Avant ses 42 ans, Carson n'était connu, dans un cercle très restreint, que pour sa série d'expériences futuristes visant à augmenter chez le chameau la production des bosses. En 4022, il prit part au Marathon transcontinental du Souvenir de la Catastrophe nord-américaine. Resté loin en arrière du peloton, il se rendit compte qu'il marchait sur les débris d'un mur, au bord d'un site archéologique abandonné.

Soudain, il sentit que le sol se dérobait sous ses pieds ; il trébucha et tomba la tête la première au fond d'un puits qui donnait sur l'entrée d'un ancien tombeau.

La lumière éclairait la poignée de la porte du tombeau et, en l'examinant, Carson s'aperçut que le Sceau sacré, traditionnellement apposé après les cérémonies de l'inhumation, était encore en place. Stupéfait, il comprit que sa découverte allait sans doute permettre d'éclaircir le mystère des rites mortuaires nord-américains de la fin du XX^e siècle.

Peu de temps après, Carson revint sur les lieux avec Harriet Burton et un groupe de volontaires enthousiastes. Harriet fut chargée de l'inventaire et elle commença par numéroter chacun des objets entourant et ornant la porte de la tombe. On trouve dans son journal la description de ces deux principaux éléments :

« *Le Sceau sacré*, qui en attirant le regard

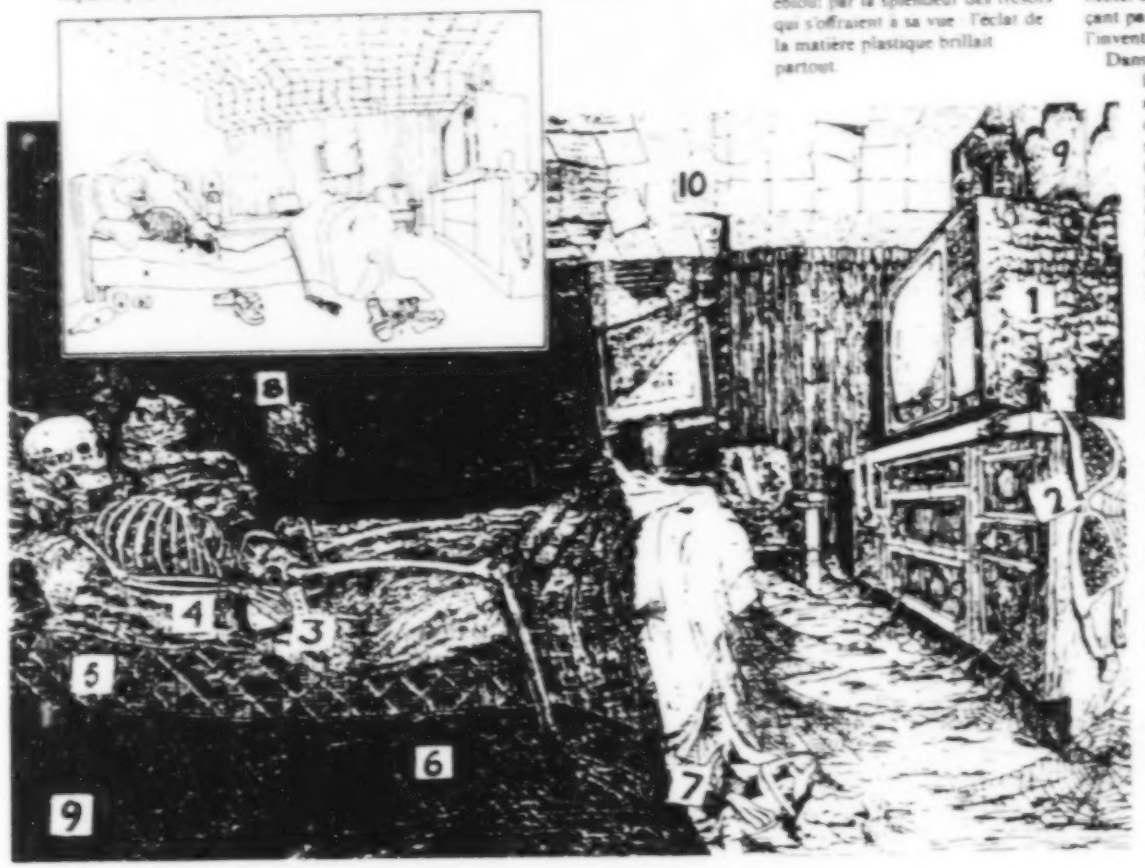


de Howard fut à l'origine de la découverte, était placé sur la porte après la cérémonie funèbre dans le but de protéger la tombe et ses occupants pour l'éternité.

« *L'Oeil sacré* servait à éloigner les esprits mauvais. »

Pour Carson, le moment était maintenant venu de procéder à l'ouverture de la tombe. Le grince-

ment des gonds millénaires déchira le silence comme le cri d'un esprit qui s'enfuit. Une fois levé le rideau de ténèbres qui enveloppaient l'intérieur, Carson fut ébloui par la splendeur des trésors qui s'offraient à sa vue. L'éclat de la matière plastique brillait partout.



— Voyez-vous quelque chose ? lui demanderent ses compagnons.

— Oui ! Des merveilles !

C'est ainsi que Carson entama des fouilles sur le complexe du Motel des mystères, en commençant par le Tombeau 26 dont il fit l'inventaire des trésors.

Dans la Chambre, tout faisait face au magnifique Maître-autel (1), y compris le corps du défunt, qui gisait encore sur le Plateau cérémoniel (5). Dans sa main avait été placée la Commande sacrée (3) pour la communication à distance et à son bras on avait passé une bandelette dorée et flexible (4) portant une image chiffrée.

Partout on trouvait des traces des rites mortuaires de l'antiquité : des vêtements, parmi lesquels une parure pectorale (2) et deux paires de chaussures (6 et 7), dont l'une richement ornée, étaient disséminés à travers la pièce. Des fioles et flacons (9), qui à l'origine renfermaient des libations, étaient disposés sur l'autel et autour du plateau. Une statue de la divinité Watt (8), incarnation de la lumière éternelle, se dressait à côté du plateau.

Le plafond (10) était entièrement couvert d'une mosaïque de plaques carrées, décorée d'une série de perforations parallèles, délica-

tement colorées par endroits grâce à un procédé d'humidification.

En voyant les deux paires de chaussures, Carson pensa qu'il devait s'agir d'une double sépulture et, n'ayant trouvé qu'un seul corps, il se mit à la recherche d'une autre chambre. Une porte débouchait en effet sur ce qu'on appela l'Arrière-Chambre.

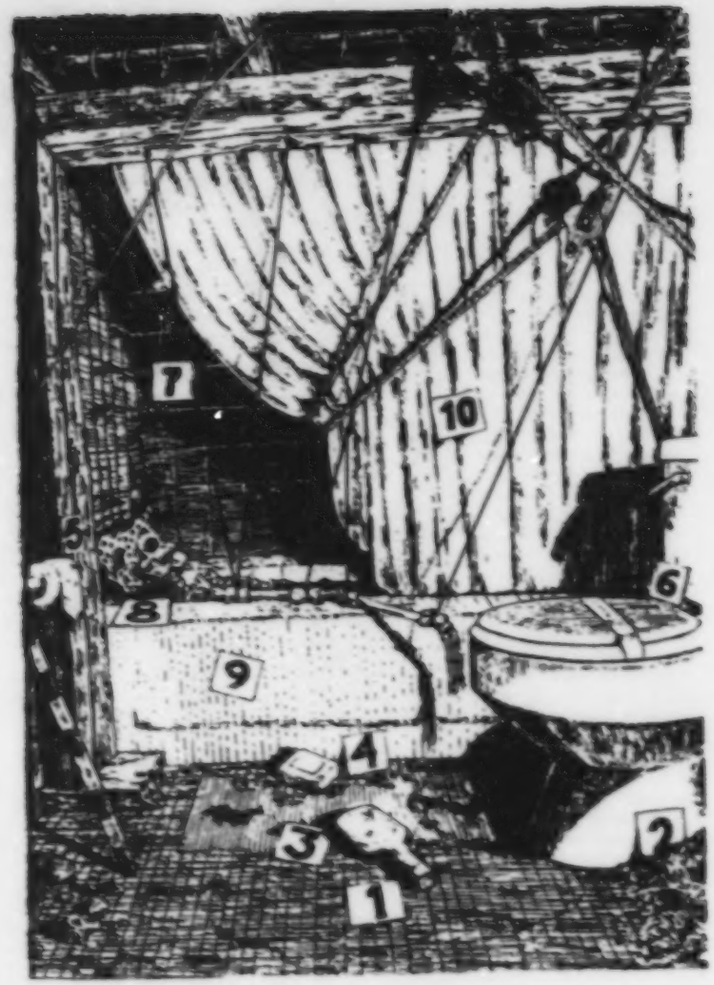
Aussi inimaginable que cela puisse paraître, le contenu de cette chambre était encore plus éblouissant que celui de la première. Il y avait bien un second corps, qui semblait avoir été enseveli avec plus de solennité et de soin que l'autre. Paré du Bonnet de Cérémonie (8), il avait été placé dans un sarcophage blanc rigoureusement poli qui avait ensuite été encastré derrière un ravissant rideau translucide (10) suspendu à l'aide d'un système élaboré. L'extraordinaire bonnet reste à ce jour un exemple unique de parure ouvragée, en matière plastique souple ou *plasticus*. L'assemblage des disques colorés compose un motif d'une telle complexité que les spécialistes n'ont pas encore fini d'interpréter le sens de cet arrangement subtil.

La forme et les dimensions du sarcophage avaient été déterminées de manière à empêcher que le corps du défunt ne glisse et ne se retrouve complètement allongé. Sa surface externe était exempte de toute décoration, mais à l'intérieur, on trouva des symboles et en particulier une série de minuscules protubérances disposées en rangées parallèles qui tapissaient le fond.

Faisant saillie dans le mur, en face du défunt, se trouvaient deux trompettes à eau. Au cours du cérémonial, elles émettaient de la musique rituelle en projetant de l'eau provenant de la Source sacrée, qui était évacuée par un petit orifice ménagé au fond du sarcophage. On pouvait régler le son à l'aide d'une manette argentée. Une autre musique était émise par la Boîte à Musique (6), placée au-dessus de l'Urne sacrée (2). Les objets 1 et 4 servaient à la préparation du corps pour son dernier voyage et le 5 était le Parchemin sacré, dont on plaçait des morceaux dans l'Urne au cours de la cérémonie jusqu'à la phase finale de l'apposition du Sceau sur la porte.

Le Bandeau, sur lequel étaient inscrites les paroles du chant rituel, et le Collier sacré (non numérotés, mais reproduits en page 88), se trouvaient encore sur l'Urne sacrée à laquelle ils avaient été fixés après le cérémonial. A l'origine, le Bandeau servait à maintenir en place le Collier sacré. Selon les spécialistes, le collier daterait de 1979 et serait donc l'un des plus anciens que l'on ait jamais retrouvés. Sa fabrication est inégalable.

A la nouvelle de cette importante découverte, une foule de scientifiques passionnés vint aider le grand Howard Carson. Grâce à eux, le travail au Tombeau 26 fut terminé à la fin de la troisième saison et on put entamer les fouilles de la zone environnante.



Peu à peu, un vaste ensemble de matériel, appelé Tour-en-Commun, fut ordonné. Les occidentaux étaient admis de part et d'autre d'un long passage : le corridor d'honneur. Le spectateur est seul dans la pièce la plus grandiose et la plus vaste. Elle abritait un autel somptueux entièrement recouvert de feuilles d'une matière que les archéologues désignent sous le nom de « Formica ». Derrière cet autel se trouvait, plaquée au mur, une pièce d'une très belle facture comportant plusieurs rangées de fentes identiques probablement destinées à recevoir les offrandes des amis et de la famille des défunts une fois que leurs sépultures étaient fermées.

Avant la mise au tombeau, chaque corps était lavé dans la baignoire alimentée par l'eau de la Source sacrée. Entièrement peuplée uniformément le complexe s'étendait sur une surface plane parsemée de quelques sculptures d'animaux et d'oiseaux très stylisés portant des inscriptions telles que Cougar (puma), Skylark (alouette).

Plusieurs milliers (peut-être des dizaines de milliers) de tombeaux, ce qui est une illustration en soi parmi les plus évidentes de la place importante occupée par le culte des animaux dans les rites funéraires américains.

Une des assistantes de Carson a posé ici pour montrer comment on montait le Collier sacré maintenu par le Bandeau. Elle porte aussi les magnifiques pendentifs d'oreilles en « plastiques » et le remarquable chignon d'argent orné d'un pendentif.

Le Pendentif sacré. *Ce remarquable bijou a été découvert dans la gynécologie : il était suspendu dans un vase sacré d'argent. Le pendentif sculpté dans du caoutchouc, est relié à une chaîne d'argent par un anneau également en argent.*

La Clochette. *Ce instrument à percussion fonctionnait apparemment à l'aide de la vapeur sortant de la gueule de l'appareil dans chaque main, et en les frappant l'une contre l'autre en cadence, provoquait ainsi le tintement d'une petite clochette.*

Services à café. *Ce verre à la boutique de souvenirs du Musée, ces élégants services à café a été dessiné d'après une reproduction de l'Urne sacrée. Les tasses sont en porcelaine fine et la cafetière en argent massif.*

Le Signe sacré. *Ce véritable trésor dans les proportions répondait aux normes classiques qui fixaient un « plastique sacré ». Accroché à la poignée extérieure de la porte après la fermeture du tombeau, il était destiné à protéger le défunt pour l'éternité.*

Epilogue. Howard Carson connut une mort tragique au motel après avoir été attaqué par un de ses assistants atteint d'une crise de folie. Sa mort est attribuée, et ce avec de plus en plus de certitude, à la malédiction légendaire qui est attachée au Tombeau 26. Un grand nombre de personnes trouvèrent également la mort après avoir visité l'Arrière-Chambre, ce qui amena le service des Antiquités américaines à en ordonner la fermeture définitive en 4046. □

Annexe II

Les mots les plus fréquents du français québécois

(Elaboré à partir du Vocabulaire fondamental du québécois parlé de Normand Beauchemin et Pierre Martel, Université de Sherbrooke, document de travail n° 13, janvier 1979)

·A·

à
abord
absolument
accent
accident
accord
acheter
activité
actuel
actuellement
adapter
adonner
affaire
âge
âgé
agréable
ah
aider
aie
ailleurs
aimer
ainsi
air
alentour
aller
alors
ambulance
améliorer
amener
ami
amour
amuser
amusant
an
anciennement
anglais
animal
année
annonceur
août
apercevoir
appartement
appeler
appendicite
apporter
apprécier
apprendre
après
après-midi
arbre
argent
arranger
arrêter
arrière (adverbe)
arriver
assemblée
asseoir
assez
assurance
attacher
attendre
attention
aucun
aujourd'hui
aussi
autant
auto
automne
automobile
autour
autre
autrement
avance
avancer
avant
avec
avion
avoir

·B·

bah
baisser
balle
ballon
baril
bas (adjectif)
bas (adverbe)
baseball
bassin
bateau
bâtir
bâton
battre
beau
beaucoup
beau-frère
bénédiction
bébé
besoin
bicycle
bien (adverbe)
bilingue
billet
blanc
blesser
boeuf
boire
bois
boîte
bon (adjectif)
bonbon
bonheur
bonhomme
bord (nom)
bouillir
boule
bout
bras
brûler
bûcher (verbe)
but

·C·

ça
cabane
cacher
cachette
cadeau
calculer
camion
camp
campagne
canadien (adjectif)
cancer (maladie)
capable
carré (nom)
carte
cas
casser
cause
ce, cet, cet, cette
celui, celle, celles, ceux
cent (nom)
cent (adjectif numéral)
centre
certain
certainement
c'est-à-dire
chacun
chaise
chalet
chaleur
chalumeau
chambre
champ
chance
chanceux
changement
changer
chanson
chanter
chaque
char
chasse
chaud
chaudière
chauffer
chemin
cher
chercher
cheval
chez
chicane
chien
choisir

choix
choquer
chose
chun
cinéma
cinq
cinquante
cinti
classe
clôture
club
coeur
cogner
coller
coin
comédie
comique
comme
commencer
comment
commerce
complet (adjectif)
complètement
comprendre
compte
compter
conduire
confort
connaissance
connaître
conquête
considérer
construire
content
contenter
conter
continuer
contre
copain
corde
corps
correspondre
côte
côté
coucher (verbe)
coudre
couleur
coup
couper
couple (masculin)
couple (féminin)
courant (nom)
courir
cours
court (adjectif)
cousin
coûter
couture
cow-boy
crème
crêpe
crise
croire
cuire
cuisine
cultivateur
curé
curieux

·D·

dangereux
dame
dans
danse
danser
de
débarquer
début
décéder
décider
découvrir
dedans
degré
dehors
déjà
demain
demander
demeurer
demi
département
dépendre
dépenser
déplaire
depuis
déranger
dernier
descendre
dessous (adverbe)
dessus (adverbe)
deux
deuxième
devenir
devoir (verbe)
diable
différence
différent
difficile
difficulté
dimanche
diminuer
dinde
dîner
dire
directement
directeur
discuter
disparaître
dix
dizaine
docteur
domaine
donc
donner
dormir
doux
douze
droit (adjectif)
droite (nom)
drôle
dur
durant
durer

·E·

eau
école
écouter
écrire
effrayant
église
eh
électrique
élever
elle
éloigner
embarquer
émission
employé (nom)
employer
en
encore
endormir
endroit
énerver
enfant
engager
enlever
ennuyer
enseigner
ensemble (adverbe)
ensuite
entailler
entendre
entre
entrer
entretenir
environ
envoyer
épais
épouvantable
érable
érablière
erreur
espace
espèce
espérer
essayer
estomac

ci
été
éteindre
étendre
être (verbe)
étude
eux
évolution
exactement
exemple
exister
expliquer
expression
exprimer
extérieur (extérieur)

·F·

face
facile
façon
faim
faire
fait
falloir
famille
fatiguer
femme
fer
ferme (nom)
fermer
fesse
fête
fêter
feu
fève
fil
fille
film
fin
finalement
finir
foin
foie
fonctionner
fond
force
forcer
fort (adjectif)
fou (adjectif)
français
franchement
frapper
frère
froid
fun

·G·

gagner
gang
gallon
garage
garçon
garder
gardien
gare
gaz
geler
général (adjectif)
génération
genre
gens
glace
glisser
goût
gouvernement
grand
grand-père
grange
gras (adjectif)
grave
grève
grillade
gros (adjectif)
groupe
guerre

·H·

habiller
habitude
habituellement
habituer
hair
hâte
haut
hein
heure
heureux
histoire
hiver
hockey
homme
hôpital
hôtel
huile
huit
hum
humain

·I·

ici
idée
il
imaginer
important
importer
impression
installer
instruction
instruire
intéressant
intéresser
intérêt
inviter
itou

·J·

jamais
jambon
jardin
je
jeu
jeudi
jeune
jeunesse
joual
jouer
joueur
jour
journée
juillet
juin
jusque
juste (adjectif)
juste (adverbe)
justement

·L·

la
lac
lacher
laisser
lait
langage
langue
lard
large
lavage
laver
le, la, les (articles)
le, la, les (pronoms)
lendemain
leur (pronom personnel)
leur (adjectif possessif)

lever (verbe)
libre
lieu
ligne
linge
lire
lisse
lit
livre (masculin)
loin
loisir
long
longtemps
lorsque
lot
louer
lui
lundi
lune

·M·

machine
machinerie
madame
magasin
magasin
main
maintenant
mais
maison
maîtresse
majorité
mal (nom)
mal (adverbe)
malade
maladie
malgré
malheur
malheureux
maman
manger
manière
manquer
manteau
marche
marcher
mardi
mari
mariage
marier
marquer
mars
matin
maudit
mauvais
me
méchant
médecin
meilleur
mêler
même
ménage
mener
mer
mercredi
mère
merveilleux
mes
messe
mesure
mettre
midi
miel
mien
mieux
milieu
mille (adjectif numéral)
mille (nom)
minuit
minute
misère
mode (féminin)
moderne
moi
moins
mois
moitié
moment
mon, ma, mes
monde
monsieur · messieurs
monter
montrer
moral (nom)
morceau
mort
mot
mouiller
mourir
moyen (nom)
moyenne (nom)
musique

·N·

nager
naître
natation
nature
naturel
naturellement
ne
nécessaire
nécessairement
neige
nettoyer
neveu
neuf (adjectif)
neuf (adjectif numéral)
nez
n'importe quel
n'importe quoi
nièce
noir (adjectif)
nom
nommer
non
nord
normal
notre, nos
nous
nouveau
nouvelle (nom)
nuit

·O·

obliger
occasion
occuper
œil
œuf
oh
on
oncle
onze
opération
opérer
orange
orchestre
ordinaire
ordinairement
organiser
ôter
ou
où
oublier
ouf
oui
ouvrage
ouvrir

·P·

pain
papa
papier
par
paraître
parce que
pardon
pareil
parent

parenté
parfait
parler
paresse
parole
part
particulier (adjectif)
partie
partir
partout
pas (adverbe)
passer
patate
patente
patin
patiner
patinoire
patte
pauvre
payer
pays
pêche
peine
penser
perdre
père
période
permettre
personne (nom)
personne (prenom)
petit
peu
peur
peut-être
piano
piastre
pied
pilule
pire
piscine
place
placer
plaindre
plaisir
planche
planète
plat (adjectif)
plein (adjectif)
pleurer
pleuvoir
pluie
plupart
plus
plusieurs
plutôt
poêle (masculin)
poigner
point (nom)
poisson
police
pollution
pomme
pont
porte
porter
poser
possible
pouce
peuple
pour
pourquoi
pousser
pouvoir (verbe)
pratiquement
pratiquer
préférer
premier
premièrement
prendre
préparer
près
présent (nom)
présentement
présenter
presque
prêt (adjectif)
prévoir
principal
printemps
probablement
problème
prochain (adjectif)
proche (adjectif)
professeur
profiter
profond
programme
projet
promener
prononcer
prononciation
province
puis
pur

Q

quand
quarante
quart
quasiment
quatorze
quatre
que
quel
quelque
quelqu'un
question
qui
quinze
quoi

R

raconter
radio
raison
ramasser
rang
rappeler
rapport
rapporter
raquette
rare
réalité
réception
recevoir
réchauffer
recommencer
réduit (nom)
reellement
regarder
régime
régulièrement
relever
remarquer
remplacer
rencontrer
rendre
rentrer
repas
répondre
reposer
reprendre
ressortir
restant (nom)
rester
retourner
réunion
réunir
réussir
rêve
réveiller
réveillon
revenir
revenu (nom)
rêver
riche (adjectif)
rien
rire
rivière
roche
rôle
roue
route
rue

S

saint (adjectif)
saison
salaire
saler
salle
samedi
sans
santé
sauter
sauvage (adjectif)
savoir
science
se
secousse
seize
semaine
semblable
sembler
semence
semer
sens
sentir
séparer
sept
septembre
sérieux
servir
seul
seulement
sève
si
simple
sirop
six
ski
ski-doo
sleigh
soeur
soigner
soin
soir
soirée
soit
soixante
soleil
son, sa, ses
sorte
sortir
sorti
soupe
souper
sous (préposition)
souvenir
souvent
spécial (adjectif)
sport
sucre
sucrer
sucrerie
suite
suivre
supposer
sur
sûr
sûrement
surtout
surveiller
système

·T·

table
tague
tandis que
tanner
tant
tante
tard
te
technique (nom)
tel
téléphone
téléphoner
télévision
tellement
température
tempête
temps
tenir
tenter
terme
terrain
terre
terrible
tête
théâtre
thermomètre
tire
tirer
titre
toi
tomber
ton, ta, tes
tonne
toucher (verbe)
toujours
tour (masculin)
tournée
tourner
tourtière
tout
tradition
traditionnel
train
traîne
traîneau
tranquille
tranquillement
transport
travail
travailler
travers
traverser
treize
trente
très
trois
trop
trou
trouble
trouver
tu
tuer
type

·U·

ulcère
un (article)
un (pronom)
université
usine

·V·

vacance
vache
valeur
valise
valoir
veille
veillée
veiller
vendre
vendredi
venir
vent
vers (préposition)
verser
vider
vie
vieillir
vieux (adjectif)
village
ville
vendre
vingt
virer
visite
visiter
vite
vitesse
vivre
vocabulaire
voilà

voir
voisin (adjectif)
voisin (nom)
voiture
voler
vouloir
vous
voyage
voyager
vrai
vraiment
vue

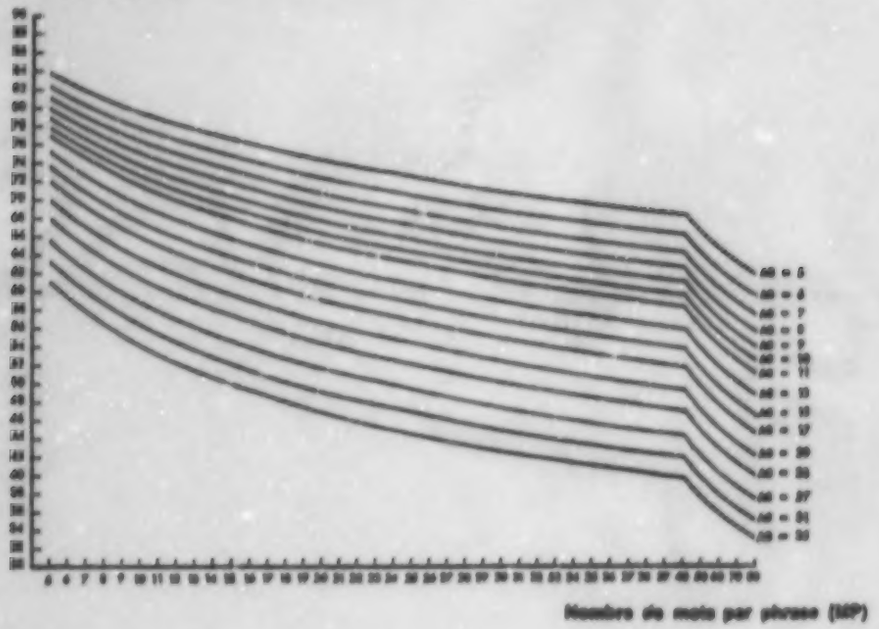
.Y.

y

Annexe III

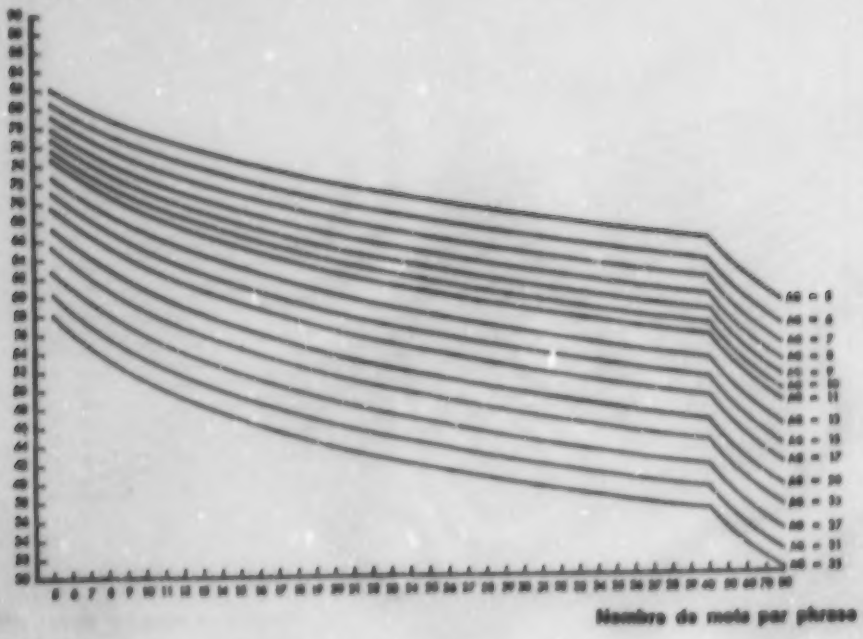
Abaques de troisième niveau tirées de G. Henry, *Comment mesurer la lisibilité*, p. 152 à 161.

NIVEAU 11-12
Enseignement secondaire supérieur



Score de Taffiffié (Closure)

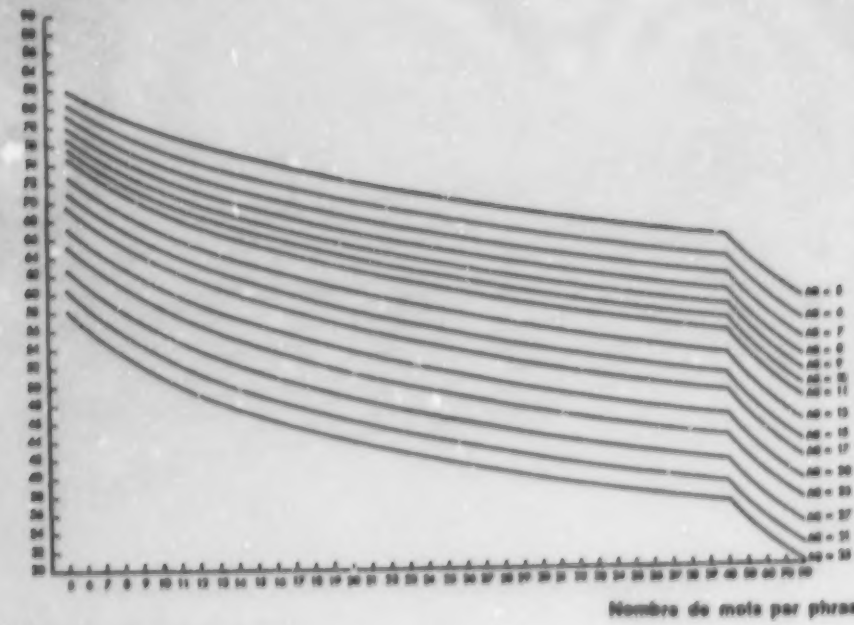
DEXGU = 1



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de Taffiffié (Closure)

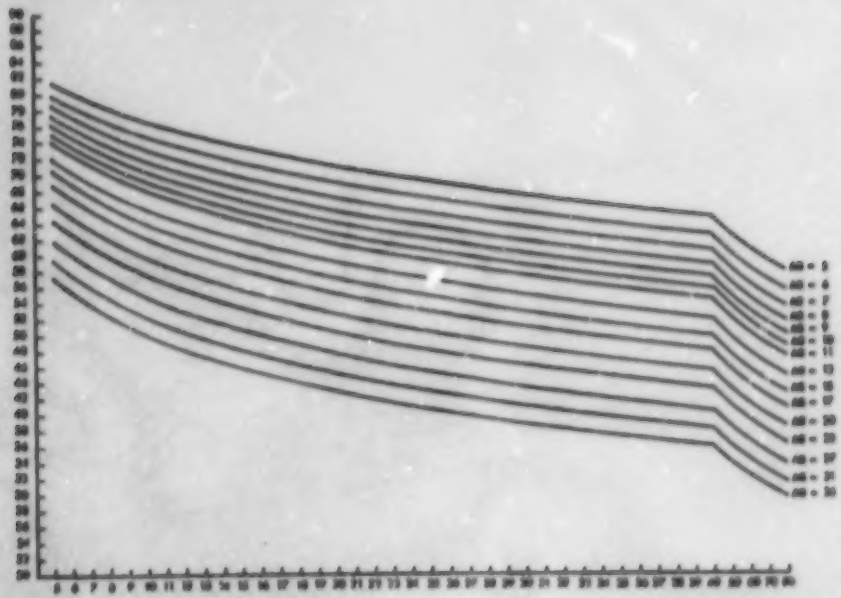
DEXGU = 2



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de Lisibilité (Closure)

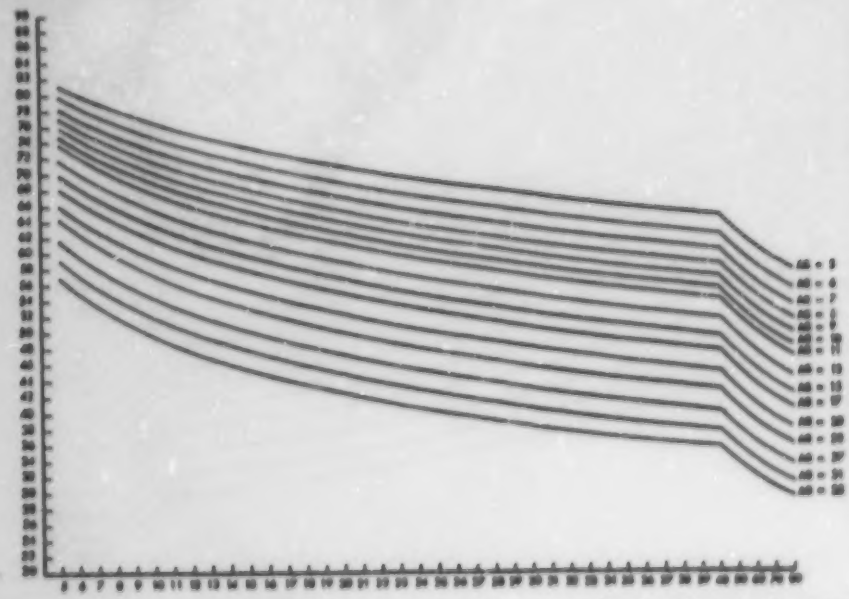
DEXGU = 8



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de Lisibilité (Closure)

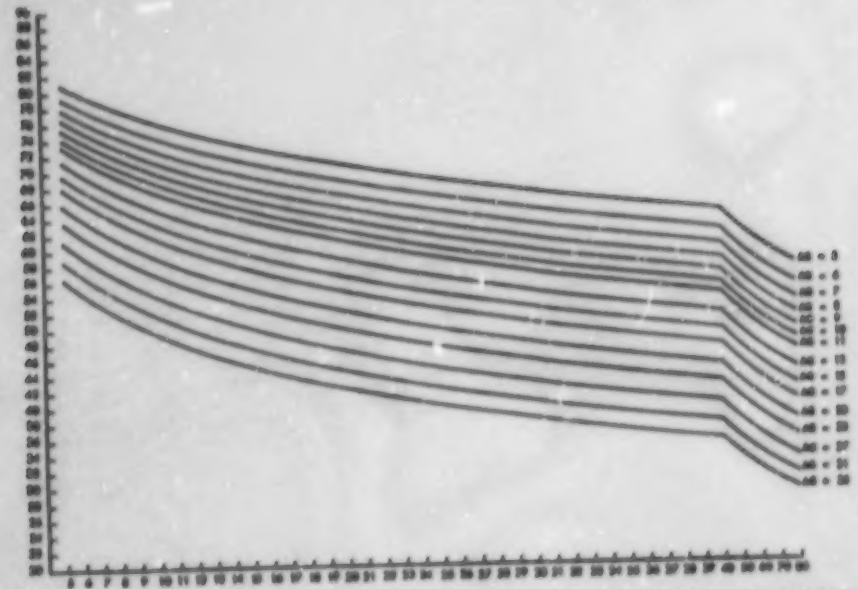
DEXGU = 4



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de lisibilité (Closure)

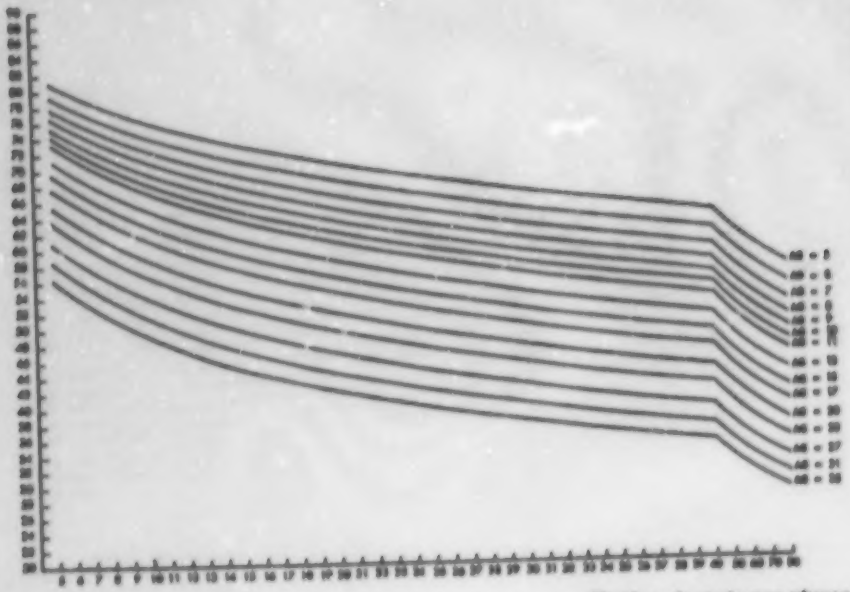
DEXQU = 6



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de lisibilité (Closure)

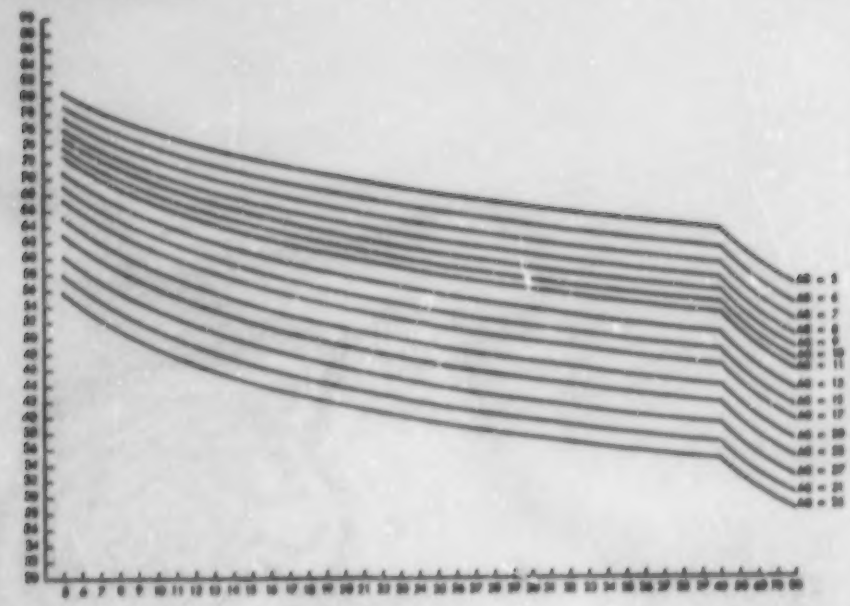
DEXQU = 7



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de lisibilité (Cloze)

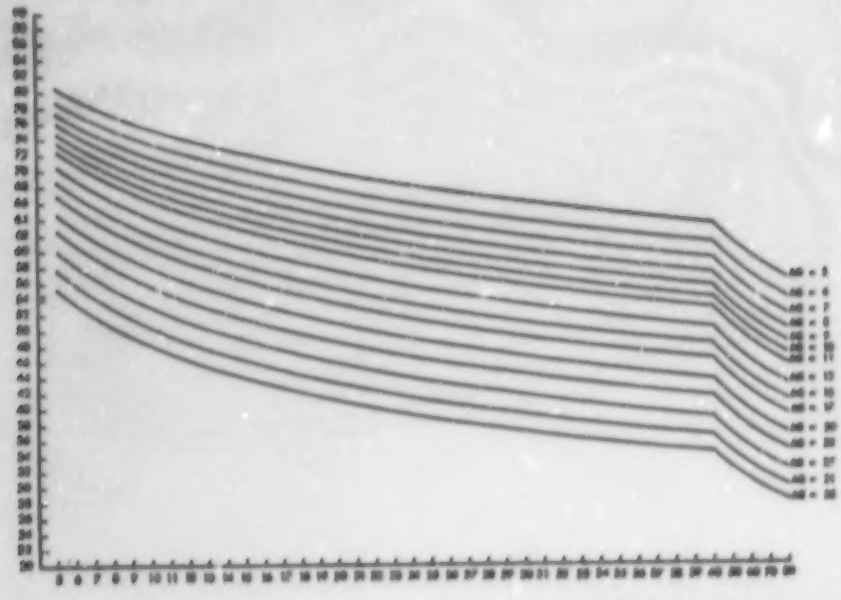
DEXGU = 10



Nombre de mots par phrase (MP)

Score de lisibilité (Cloze)

DEXGU = 12



Nombre de mots par phrase (MP)

C'est pas lisable ! (sic)

LA LISIBILITÉ DES TEXTES DIDACTIQUES

Guide pratique

1515-0032